У Ч Е Б Н И К И
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ

ВШЭ
HSE

У Ч Е Б Н И К И
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ЭКОНОМИКИ



А.К. Болотова, О.Н. Молчанова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

и возрастная психология

Рекомендовано Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебника для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии



Издательский дом Высшей школы экономики

Москва 2012

УДК 159.92(075)
ББК 88.37я7
Б79

Рецензенты:
доктор психологических наук, профессор *А.И. Подольский*
доктор психологических наук, профессор *В.П. Зинченко*

Б79 **Болотова, А. К., Молчанова, О. Н.** Психология развития и возрастная психология [Текст]: учеб. пособие / А. К. Болотова, О. Н. Молчанова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — 526, [2] с. — (Учебники Высшей школы экономики). — 2000 экз. — ISBN 978-5-7598-0731-5 (в пер.).

Учебник содержит системное изложение базового курса «Психология развития», в котором представлены понятийный аппарат и основные, ставшие уже классическими теории и подходы к проблеме психического развития в отечественной и зарубежной психологии. Отличительная особенность данного учебника в том, что в нем наиболее полно представлены все возрастные этапы и особенности развития от пренатального периода до поздней взрослости, включая танатологию. Собранный воедино учебный материал является логическим продолжением «Хрестоматии по психологии развития» и содержит необходимый методический инструментарий, применяемый для диагностики психического развития.

Актуальность выхода нового учебника определяется настоятельной необходимостью подготовки грамотных практических психологов для нужд социальной сферы, бизнес-практики, методического обеспечения консультативной работы. Учебник предназначен для студентов, аспирантов и слушателей психологических отделений университетов, будущих педагогов и социальных работников.

ISBN 978-5-7598-0731-5

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

Новый учебник «Психология развития и возрастная психология» дает панорамную картину систематизации и обобщения теоретических и эмпирических подходов к проблеме развития в отечественной и зарубежной психологии. Задача авторов состоит в том, чтобы, осмыслив накопленный эмпирический материал в мировой научной психологии, собрать воедино и описать все множество теоретических проблем и подходов к проблеме психического развития, раскрыть его механизмы и закономерности на разных этапах онтогенеза.

Психология развития — наука, изучающая особенности психической жизни человека и закономерности психического развития, включая специфику когнитивного, личностного и психосоциального развития на каждом возрастном этапе. Психология развития, выступая самостоятельной фундаментальной наукой, имеет тесные связи с другими гуманитарными дисциплинами. С одной стороны, она опирается на философию, культурологию, общую психологию, с другой — является научным фундаментом для педагогической психологии, педагогики и прикладной психологии. Интерес авторов учебника сконцентрирован не столько на содержании описательных данных, различных научных школ и теорий настоящего и прошлого эмпирического опыта, сколько на необходимости развития у студентов исследовательского мышления.

Материал учебника построен таким образом, чтобы стимулировать готовность к теоретическому и сравнительно-хронологическому анализу становления современной психологии развития у нас и за рубежом. Одной из таких проблем современной психологии развития выступает проблема связи разновозрастных поколений, особенностей освоения и передачи жизненного опыта. Опыт жизни прошлых поколений зачастую воспринимается как атавизм, мешая смелым и прогрессивным идеям реализовываться в новых обстоятельствах. Он уже не соответствует резко изменяющимся отношениям человека к реальности и миру, глобальным требованиям социума к человеку в целом. Межпоколенная трансмиссия отражает зависимость межпоколенных отношений от скорости и темпов научно-технического и социального развития поколений. Она включает в себя интенсивно нарастающий информационный поток не только от родителей к детям, но и обратно, многократно сжимая временные параметры обработки этой информации новыми поколениями.

В ситуации резких социальных изменений, в условиях социальной нестабильности человек по-иному переживает время собственной жизни, сужаются временные перспективы и временные границы. Например, наблюдаются изменения в реальном временном содержании детства: в эпоху глобальных перемен временная продолжительность детства значимо сокращается. И наоборот, расширяются возрастные границы юношеского возраста, удельный вес молодежных инноваций в общественном развитии значительно возрастает. Таким образом, одним из предикторов особенностей возрастного развития в современном обществе становится

отношение человека ко времени. Время может выступать не только энергопотенциалом, движущей силой, но и его тормозом, стрессогенным фактором, если не «идти в ногу со временем». Современная психологическая концепция развития интегрирует в себе три временных возраста: хронологический, социальный и исторический — как прошлое, настоящее и будущее. Небрежение временем неизбежно приводит к социальной дезадаптации человека, снижению самооценки, профессиональной некомпетентности. Адекватное отражение временных границ хронологического, социального и исторического времени — важная составляющая нормального психического развития и здоровья человека.

Отсюда замысел и структура организации учебного материала в нашей книге. Главы в учебнике обозначены как последовательно сменяющие друг друга периоды жизни — от младенчества через раннее и дошкольное детство к отрочеству и юности, далее к взрослости и старению. Такое построение учебника соответствует и логике становления научного знания по психологии развития в современной психологической науке. Это систематизация и интеграция научного подхода к изучению особенностей психического развития как целостного онтогенетического процесса, каждый этап которого следует рассматривать как «обстановку развития», которая извне определяет развитие ребенка.

Воздействия среды сами меняются качественно и количественно в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются. Л.С. Выготский подчеркивал, что становление человека как индивида и личности предполагает особое сочетание, совпадение во времени внутренних процессов развития и внешних условий. Оно является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и новые качественно своеобразные психологические образования. Такое взаимодействие, одновременное взаимовлияние социального и индивидуального на процессы развития личности в онтогенезе четко выражено в предложенном Л.С. Выготским понятии «социальная ситуация развития». Именно социальная ситуация развития и положена нами в основу освещения каждого возрастного этапа: от младенчества до зрелости.

Вполне логичным и оправданным представляется нам открыть учебник главой «Теория и практика психологии развития», в которой рассказывается о современных психологических взглядах на проблемы возрастной периодизации, а также об основных подходах к проблеме развития от поведенческого к культурно-историческому. Здесь представлены также основные теоретические концепции и принципы психологии развития в трудах ведущих отечественных и зарубежных ученых, среди которых работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, Ж. Пиаже, З. Фрейда, Э. Эриксона, У. Бронфенбреннера и др.

Каждая из последующих частей содержит главы, посвященные генезису и развитию личности в их возрастной периодизации. При этом каждая глава в освещении особенностей и механизмов психического развития выдерживает строгую логику изложения фактического и теоретического материала, включая особенности психосоциального, когнитивного и личностного развития. Учебник отличается не

только тем, что в нем представлен обширный эмпирический и литературный материал, но и сравнительно-аналитическим подходом в осмыслении основных проблем психологии развития в трудах Л. Божович и М. Лисиной, Ж. Пиаже и Т. Бауэра и др. Многообразие освещения теоретических проблем и собственно эмпирических фактов в разделах, посвященных психологии детства, отрочества, взрослости и старости, является хорошей мотивацией к развернутому и активному обсуждению проблемных вопросов этого учебного курса на семинарских занятиях и при самостоятельной подготовке.

Пособие также содержит изложение методов и методик изучения и диагностики возрастных особенностей и качеств личности. Учебник отличает четкая систематизация диагностического инструментария, необходимого при изучении личности взрослеющего индивида. Таким образом, студенты получают возможность не только осваивать теоретические знания по психологии развития, но и овладевать практическими навыками в области диагностики психического развития. Это позволило авторам решить и сугубо прагматическую задачу внедрения психологических знаний и практических умений и навыков в практику оказания конкретной психологической помощи в трудных кризисных ситуациях.

Подготовке данного учебника в значительной степени способствовало и активное участие молодых ученых кафедры общей и экспериментальной психологии в сборе и обработке учебных материалов, за что выражаем особую благодарность А.И. Калмыковой, О.В. Кузема и Т.Ю. Некрасовой.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

1
глава

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ РАЗВИТИЯ

1.1
Определение предмета. Основные понятия

Психология развития — отрасль психологической науки, изучающая факты и закономерности психического развития человека в онтогенезе. Возникновение психологии развития (возрастной психологии) как особой отрасли психологической науки обычно связывают с публикацией в 1882 г. книги немецкого ученого Вильгельма Прейера «Душа ребенка. Наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни», в которой представлены систематические наблюдения и описание развития сына ученого от рождения до трех лет. Возникнув как детская психология, психология развития долго ограничивалась изучением закономерностей психического развития ребенка, поэтому большинство теорий развития сфокусировано на периоде детства. В настоящее время *детская психология* — один из разделов возрастной психологии, наряду с *психологией отрочества* (юности), *психологией взрослости* (зрелого возраста) и *геронтопсихологией* (психологией старости). Основная задача психологии развития состоит в исследовании целостного психического развития на протяжении всей жизни человека.

В отечественной науке психология развития традиционно обозначается как возрастная психология [Сергиенко, Белопольский, 2000]. Различаются ли в действительности предметы возрастной психологии и психологии развития? Можно выделить четыре точки зрения на этот вопрос.

В традиции отечественной психологии существует тенденция разделять предметы возрастной психологии и психологии развития. Предметом возрастной психологии является «раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому» [Обухова, 2001, с. 22], т.е. *единицей анализа* выступает *возраст* как особый период развития. Предметом психологии развития, иначе называемой генетической психологией, является изучение возникновения, становления и развития психических процессов как таковых, например памяти или мышления.

Другая точка зрения на соотношение этих отраслей психологической науки состоит в том, что возрастная психология, изучающая закономерности развития человека в онтогенезе, понимается как часть психологии развития, которая шире, так как охватывает кроме онтогенеза также и филогенез, антропогенез, эмбриогенез и функционалгенез.

С третьей точки зрения, термины «возрастная психология» и «психология развития» синонимичны. Сравним определение предмета возрастной психологии, приведенное выше, с теми определениями, которые даются западными учеными: «Психология развития занимается изучением того, как с возрастом меняется поведение и опыт людей» [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 21]; «Психология развития ставит своей целью объяснить возрастные изменения, происходящие с детьми и взрослыми... Различные формы психической организации, типичные для отдельных периодов жизненного пути человека, являются центральными феноменами данной области науки» [Там же, с. 16].

И, наконец, четвертая точка зрения, констатируя достаточную условность границ психологии развития и возрастной психологии, определяет *предмет психологии развития* как изучение общих закономерностей и тенденций психического развития человека в онтогенезе, раскрытие факторов, механизмов, движущих сил и возрастной периодизации этого развития, а *предмет возрастной психологии* видит в изучении и раскрытии особенностей психического развития человека на тех или иных возрастных этапах. Таким образом, психология развития рассматривается как методологическая база возрастной психологии [Марцинковская, 2007]. Именно этого взгляда мы будем придерживаться при дальнейшем изложении материала.

Онтогенез, развитие и возраст являются ключевыми понятиями как в возрастной психологии, так и в психологии развития.

Онтогенез — отрезок жизни отдельного индивида от рождения до смерти. Это понятие формальное, обозначающее лишь хронологические рамки индивидуального «времени жизни» безотносительно его содержания. Среди многообразия научных школ в психологии К.Н. Поливанова [2000] выделяет *две группы психологических теорий* в зависимости от их взгляда на онтогенез. Представители *первой* из них рассматривают онтогенез в его целостности и неделимости, не выделяя в нем отдельных периодов или этапов (Г. Олпорт, Дж. Кеттелл, К. Роджерс и др.). Онтогенез понимается как сугубо индивидуальная траектория, как непрерывная, плавная череда микроизменений (образ «пучка» индивидуальных линий развития). *Вторую группу* психологических теорий образуют те, в которых онтогенез представляет собой чередование, смену определенных периодов развития (З. Фрейд, Э. Эриксон, Л.С. Выготский и др.). Онтогенез рассматривается как неизменная и универсальная последовательность относительно устойчивых и ограниченных стадий, характерная для всех представителей данной культуры (образ «лестницы», где каждый возраст представлен своей «ступенькой»).

Развитие — закономерное изменение явления или процесса во времени, выраженное в качественных и структурных преобразованиях. Главное, что отличает понятие развития от других понятий, обозначающих изменения во времени, — это

акцент на появлении чего-то качественно нового, ранее не существовавшего. Сравним с другими понятиями. *Рост* — количественное изменение или усовершенствование какой-либо конкретной функции или качества; увеличение размеров, функциональных возможностей органа или организма в целом. *Созревание* — психофизиологический процесс запрограммированного изменения в соответствии с генетическим планом. *Научение* — процесс приобретения индивидуального опыта, изменение поведения в результате внешних воздействий. *Социализация* — процесс усвоения норм, установок, обычаев, жизненных ценностей, ролей и ожиданий конкретной социальной группы, позволяющих человеку чувствовать себя и функционировать в качестве полноправного члена общества. При этом процесс приобретения навыков и знаний, усвоения норм и мнений не обязательно сопровождается внутренними качественными преобразованиями психики ребенка или взрослого человека, появлением новообразований познавательного или личностного плана. Таким образом, развитие может включать процессы роста, созревания, научения, социализации, но к ним оно не сводится.

Огромную роль в понимании отличительных особенностей процесса развития оказали работы Х. Вернера (1890–1964) и Л.С. Выготского (1896–1934). Х. Вернер считает, что развитие — это больше, чем течение времени (мы можем становиться старше, но при этом не развиваться); развитие — больше, чем изменение в размере (мы можем стать выше или толще, но это также не отражает развитие). С его точки зрения, развитие всегда касается изменений в структуре, которые подчиняются ортогенетическому принципу: «Когда происходит развитие, оно начинается от состояния относительного отсутствия дифференциации и развивается в сторону увеличения дифференциации и иерархической интеграции» [Крэйн, 2002, с. 123]. Например, когда дети начинают рисовать, их движения не дифференцированы, однообразны, в итоге получаются каракули. В дальнейшем ребенок осваивает различные движения, рисование становится более дифференцированным, позже появляется иерархическая интеграция, когда рисование проводится в соответствии с намерением ребенка [Там же].

Л.С. Выготский [1984], говоря о развитии, в первую очередь подчеркивает качественные и структурные преобразования, что находит отражение в его гипотезе о системном и смысловом строении сознания. С точки зрения данной гипотезы, сознание представляет собой определенную систему, структуру отдельных процессов, ни один из которых не развивается изолированно. Процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая, в свою очередь, обусловлена изменением его смысловой структуры (уровнем развития обобщений). Развитие каждой психической функции зависит от того, в какую структуру она входит и какое место в ней занимает. На каждом возрастном этапе в центр сознания выдвигается какая-то одна функция, которая становится доминирующей и обусловливает развитие других психических процессов (в раннем возрасте такой функцией является восприятие, в дошкольном возрасте — память, в школьном — мышление). Более подробно представление Л.С. Выготского о закономерностях психического развития рассматривается во второй главе.

Выделяются следующие основные особенности процесса развития [Анцыферова, Завалишина, Рыбалко, 1988]:

- тенденция к качественному изменению и переходу на более совершенные уровни функционирования;
- необратимость развития: обратное развитие как полное восстановление того, что было раньше, невозможно;
- обязательное сочетание, включение элементов прогресса и регресса (прогрессивное развитие как выбор одного из направлений развития оставляет нереализованными многие другие);
- неравномерность развития: периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений;
- зигзагообразность развития, связанная с формированием принципиально новых структур, которые на начальных этапах функционирования работают в некоторых отношениях хуже, чем старые (например, при переходе от ползания к ходьбе ребенок перемещается в пространстве медленнее и иногда с ущербом для своего здоровья);
- гетерохронность развития: несовпадение сроков формирования и темпов развития различных психических функций;
- переход стадий развития в уровни: с появлением новой, более высокой стадии предыдущие не исчезают, а сохраняются в качестве одного из иерархических уровней новой системы;
- тенденция к устойчивости: успешное развитие возможно лишь при сильной консервативной тенденции.

Важнейшее понятие психологии развития — **возраст**. По мнению Б.Г. Ананьева [1980], возраст соединяет в себе два свойства времени: *метрическое* — длительность существования с момента рождения; *топологическое* (однонаправленность, одномерность, необратимость), т.е. определенность фазы становления, или период развития индивида. Таким образом, возраст — *это определенный, ограниченный относительными хронологическими границами период в физическом и психическом развитии человека*. Возраст — не только хронологически фиксированная стадия развития индивида в онтогенезе, но и конкретно-историческая категория, т.е. сами периоды и их содержание обусловлены исторически и определяются уровнем социально-экономического и культурного развития общества. Реальная биография, жизненный путь индивида, как подчеркивает И.С. Кон [1988], значительно богаче и шире онтогенеза; они включают историю формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения.

Возраст развития и критерии его оценки — понятия многомерные, отражающие различные аспекты развития человека: биологический, психологический и социальный. Поэтому выделяют биологический возраст**,** который соотносится со свойствами организма и его отдельных подсистем; социальный возраст, связанный с положением индивида в системе общественных отношений, с выполняемыми социальными ролями; психологический возраст, определяемый характером сенсомоторной и умственной деятельности, уровнем эмоционального и личностного раз-

вития, переживанием и отношением ко времени собственной жизни (см. [Кон, 1988; Регуш, 2006] и др.). Однако, по определению Л.С. Выготского [1984], *психологический возраст* — это не просто сумма отдельных психических процессов, а относительно замкнутый цикл детского развития, определенная стадия развития индивида в онтогенезе, имеющая свою структуру и динамику.

Разделение онтогенеза на последовательные отдельные возрастные эпохи, периоды, фазы или стадии есть периодизация развития. В зависимости от того, как определяется возраст, и в зависимости от избранного основания — единицы периодизации, в разных психологических школах выделяются отличающиеся возрасты развития, а следовательно, строятся различающиеся возрастные периодизации. Согласно Л.С. Выготскому, научно обоснованная периодизация должна отражать внутренние закономерности самого процесса развития и отвечать следующим требованиям: 1) описывать качественное своеобразие каждого периода и его отличия от других периодов; 2) определять структурную связь между психическими процессами и функциями в рамках одного периода; 3) устанавливать неизменную последовательность стадий развития; 4) иметь такую структуру, где каждый последующий период основан на предыдущем, включает и развивает его достижения.

Чтобы говорить о той или иной концепции как о «строгой теории стадий», она должна удовлетворять следующим критериям [Крэйн, 2002, с. 211–213; Баттерворт, Харрис, 2000, с. 51–52].

1. *Стадии выделяются на основе качественных различий*. Развитие на той или иной стадии должно отличаться не по какому-нибудь количественному признаку (ребенок стал делать что-то лучше или в большем объеме), а качественно отличаться друг от друга.

2. *Стадии относятся к общим характеристикам и представляют собой структурированное целое*. При переходе от одной стадии к другой вслед за общей характеристикой изменяется и множество других аспектов детского поведения. Если мы знаем, что ребенок находится на определенной стадии, то должны уметь предсказать его поведение при выполнении самых разных заданий.

3. *Последовательность стадий должна быть неизменной*. Человек в своем развитии не перескакивает через стадии и не проходит через них беспорядочно, стадии раскрываются в неизменной последовательности. Скорость прохождения стадий может быть разной, не все непременно достигают высших стадий, но все преодолевают стадии по порядку.

4. *Стадии представляют иерархическую организацию*. Низшие стадии, как правило, не исчезают, а перестраиваются, интегрируются в более широкие структуры и в определенной мере подчиняются им на новой стадии.

5. *Стадии культурно универсальны*. Они обнаруживают одну и ту же последовательность во всех культурах. В то же время люди в различных культурах проходят эту последовательность различными темпами и достигают различных конечных точек.

6. *Переходы между стадиями обычно происходят очень быстро*, обнаруживая скачок в развитии.

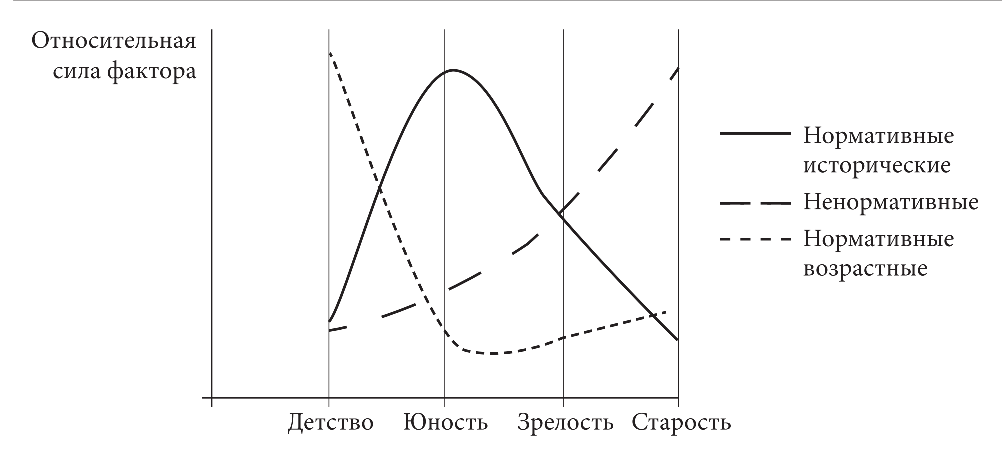


Рис. 1.1. Профиль действия нормативных и ненормативных факторов на протяжении человеческой жизни

П. Балтес [Крайг, 2000] полагает, что в развитии индивида на протяжении жизни взаимодействуют три типа факторов. *Нормативные возрастные факторы* — это те биологические (пубертат, менопауза, физические аспекты старения) и социальные (поступление в школу, вступление в брак, уход на пенсию и др.) изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте. *Нормативные исторические факторы* — это такие исторические события, которые практически одновременно затрагивают всю возрастную когорту (война, экономический спад, эпидемия). *Ненормативные факторы* — это сугубо личные события, перемены в жизни человека, которые не связаны с определенным возрастным периодом (изменения в карьере, болезнь, развод и др.). С этой точки зрения, развитие обусловлено тремя взаимодействующими факторами: нормативными возрастными, нормативными историческими и ненормативными. Сила воздействия этих факторов может различаться в зависимости от возраста человека. Дети и старики зачастую больше подвержены влиянию нормативных возрастных факторов. В период юности и ранней взрослости большее влияние приобретают нормативные исторические факторы. Накопленный эффект случайных ненормативных событий нередко приобретает особое значение для пожилых людей. На рис. 1.1 показано взаимодействие этих факторов в разные периоды жизни людей [Там же, с. 29].

1.2

Стратегии изучения развития

В соответствии с решаемыми исследовательскими задачами в психологии развития чаще всего используются две стратегии изучения развития: лонгитюдный метод (метод продольных срезов) и срезовый метод (метод поперечных срезов).

Лонгитюдное исследование — организация исследования, при которой одни и те же люди обследуются несколько раз на протяжении определенного периода времени. Временной промежуток может быть относительно коротким (несколько месяцев) или очень продолжительным (несколько десятилетий). При использовании понятия «лонгитюдное исследование» учитывают по крайней мере два критерия [Миллер, 2002]: 1) речь обычно идет об изучении естественных, не вызванных экспериментальным путем изменениях; 2) данный термин употребляется в отношении регулярного обследования на довольно длительном временном интервале. Поэтому обследование одних испытуемых несколько раз в течение одного месяца не должно претендовать на то, чтобы называться лонгитюдным.

Лонгитюдный подход имеет два основных *преимущества*. Во-первых, он позволяет установить общие паттерны, а также индивидуальные различия в развитии. Только этот подход дает возможность измерить непосредственно возрастные изменения. Это также единственный способ построить график индивидуального развития и оценить стабильность или изменчивость во времени и, кроме того, эффективно проследить непрерывные, постепенные трансформации, происходящие в процессе развития [Кайл, 2002; Миллер, 2002]. Во-вторых, лонгитюдные исследования позволяют установить связи между предшествующими и последующими событиями и поведением, между каким-то аспектом окружающей среды человека и некоторым компонентом его развития в дальнейшей жизни. К примеру, можно выявить связь между спецификой воспитания детей в первые два года жизни и некоторыми особенностями личности в подростковом периоде. Это дает возможность перейти от простой констатации наблюдаемых особенностей к их объяснению.

Несмотря на свои преимущества, лонгитюдные исследования имеют ряд *недостатков*, которые могут поставить под сомнение валидность полученных данных. Один из них — возможные изменения, происходящие в области изучения развития, т.е. *устаревание теорий и методов*, на которых изначально строилось лонгитюдное исследование. Общей проблемой является также *пристрастная выборка*. Люди, согласные участвовать в эксперименте, главными условиями которого являются постоянное наблюдение и необходимость проходить тестирование в течение нескольких лет, скорее всего, отличаются специфическими характеристиками, по крайней мере особым отношением к научной ценности исследования [Берк, 2006]. В результате нельзя с уверенностью распространять данные эксперимента на остальную часть населения. К недостаткам также относят *избирательный отсев* (или выбывание) испытуемых. Причины такого выпадения могут быть разные (переезд, смерть, нежелание участвовать в эксперименте), однако зачастую выпадение не случайно (избирательно), т.е. выбывшие испытуемые закономерно отличаются от тех, кто остался. Например, при изучении интеллекта у выбывших обычно более низкий IQ при первых тестированиях [Миллер, 2002].

Другим недостатком является так называемый *эффект тестирования* — влияние на результаты тестирования выполнения одних и тех же методик. Дети и взрослые могут постепенно становиться более внимательными и восприимчивыми к своим чувствам, мыслям и действиям, размышлять о них и модифицировать

их, и это будет иметь лишь незначительное отношение к возрастным изменениям. Более того, из-за неоднократного тестирования у участников может наблюдаться улучшение навыков прохождения тестов, что не связано с развитием, а объясняется эффектами практической тренировки. Наиболее широко обсуждаемая угроза валидности лонгитюдных данных — *эффект когорты* [Берк, 2006]. Лонгитюдные исследования изучают развитие когорты — группы людей, родившихся и развивающихся в один период времени и находящихся под влиянием конкретных исторических условий. Результаты исследования одной когорты могут не подойти людям, живущим в другое время. Кроме того, неизбежно происходит *смешение возраста* и *исторического времени измерения*: если результаты повторного тестирования отличаются от результатов первого, то это можно объяснить либо возрастом, либо временем обследования. Например, изменение каких-либо мировоззренческих установок может быть объяснено либо возрастом испытуемых (к примеру, при повторном измерении они достигли 20 лет), либо переживаемой исторической эпохой (время измерения — 1991 г.). И наконец, лонгитюдные исследования требуют больших финансовых затрат, затрат времени и усилий, что, несомненно, объясняет относительно редкое их использование, а также повышает нерепрезентативность выборки.

Метод поперечных срезов — стратегия исследования, при которой изучаются и сравниваются группы людей разных возрастов в один и тот же промежуток времени. Этот метод более экономичен, зачастую требует меньше временных и материальных затрат, с его помощью можно избежать проблем лонгитюдного метода: влияния избирательного отсева, эффекта тренировки или изменений в научной области, которые могут сделать результаты устаревшими ко времени завершения исследования. Модель срезов дает возможность оценить долговременные изменения, выявить наиболее общие закономерности развития, установить возрастные различия между разными группами. Однако этот метод имеет свои недостатки. Данные об изменениях, происходящих непосредственно на индивидуальном уровне, оказываются недоступными, отсюда невозможность изучить *индивидуальную непрерывность поведения*, выявить *индивидуальные различия*. Другая проблема — *проблема эквивалентности измерений*. Подбор методик, равноценных для сравниваемых возрастных групп, нередко бывает затруднен: тест, подходящий для одного возраста, не подходит для другого. Кроме того, в связи с изучением разных возрастных групп возникает вероятность *систематической ошибки при отборе*. Возможно, сравниваемые группы различаются не только по возрасту, но и по другим параметрам (пол, социальный статус, уровень развития интеллекта и др.), и именно они обусловливают различия в полученных данных. Поэтому, хотя исследователь и может осознавать значение приведения в соответствие ряда параметров, сформировать действительно равноценные группы может оказаться довольно трудно [Миллер, 2002]. Последняя проблема, о которой важно упомянуть, связана со *смешением возраста и поколения (когорты)*. Респонденты входят в разные возрастные группы, они появились на свет в разное время и росли в разных условиях. Предположим, в исследовании были обнаружены различия между группой 15-летних

и группой 25-летних лиц. Но чем объясняется это различие — возрастом или разницей между поколениями (условиями развития, образованием и т.д.), метод поперечных срезов ответить не в состоянии.

Итак, лонгитюдный метод и метод поперечных срезов имеют ряд недостатков, которые представлены в табл. 1.1 [Там же, с. 56].

Таблица 1.1

Недостатки лонгитюдного и поперечного планов

Лонгитюдный план	Поперечный план
• Практические трудности (временные и денежные затраты) • Вероятность устаревания методик • Вероятность нерепрезентативности выборки • Ограничение рамками одной когорты • Вероятность избирательного выпадения • Эффект повторного тестирования • Трудность в установлении эквивалентных критериев • Смешение возраста и времени измерения	• Косвенное измерение возрастных изменений • Невозможность применения для изучения индивидуальной стабильности • Вероятность систематической ошибки при отборе • Вероятность избирательного выпадения • Трудность в установлении эквивалентных критериев • Смешение возраста и времени рождения (когорты)

Исследователи пытались найти способы использовать преимущества и снизить недостатки лонгитюдного и срезового подходов. В результате появилось несколько модифицированных моделей изучения развития. Одна из них — *план с временным лагом*, смысл которого состоит в обследовании людей одного возраста, но родившихся в разное время, т.е. относящихся к разным когортам и проходивших обследование в разные периоды времени. Например, 10-летние дети, выполнявшие тесты на исследование интеллекта в 2005 г., сравниваются с 10-летними детьми, выполнявшими те же тесты в 1985 г. Поскольку обследуется одна и та же возрастная группа, план с временным лагом не дает информации непосредственно о возрастных изменениях или различиях, однако он может дать информацию о факторах, влияющих на ту или иную переменную: о когорте или времени измерения. Если, к примеру, у 10-летних детей результаты по тестам интеллекта не изменились по сравнению с той же возрастной группой, выполнявшей тест 20 лет назад, следовательно, можно говорить о «возрастной константе», если же произошли изменения, то они должны отражать эффект либо времени измерения, либо когорты. Невозможность определить, какой из факторов имеет первостепенное значение, свидетельствует о том, что план с временным лагом привносит свой собственный вид смешения между когортой и временем тестирования.

Лонгитюдный план, а также план поперечных срезов и план с временным лагом называют «простыми» [Там же]. Их недостатки привели к разработке более

сложных исследовательских планов, представляющих собой различные варианты ***последовательных*** или ***комбинированных планов***, соединяющих в себе элементы «простых» планов и позволяющих дать больше информации, а главное — разграничить эффекты возраста, поколения и времени измерения. Примером таких исследовательских подходов являются *план последовательности когорт*, состоящий из двух (или более) накладывающихся друг на друга лонгитюдных исследований, и *план последовательности времени*, который включает в себя два (или более) исследования методом поперечных срезов, производимых в разное время (табл. 1.2 и 1.3) [Миллер, 2002, с. 58].

Таблица 1.2

План последовательности когорт
(числа в таблице соответствуют возрасту)

Год рождения (когорта)	**Время измерения**			
	1980	**1990**	**2000**	**2010**
1940	40	50	60	
1950		40	50	60

Таблица 1.3

План последовательности времени
(числа в таблице соответствуют возрасту)

Год рождения (когорта)	**Время измерения**		
1930	**1990**	**2000**	**2010**
1940	60		
1950	50	60	
1960	40	50	60
1970		40	50
1980			40

В настоящее время все большую популярность приобретает модификация лонгитюдного подхода, которая называется микрогенетической моделью, предполагающая возможность изучения развития в процессе. В ходе микрогенетических исследований на протяжении ряда сессий, близко отстоящих друг от друга по времени, изучаются действия детей, направленные на решение новой задачи [Берк, 2006]. Микрогенетическая модель особенно полезна для изучения когнитивного развития. Например, она использовалась для изучения стратегий, которые дети применяли для решения проблем и приобретения знаний по чтению, математике и естественным наукам [Там же].

1.3

Общие методы, используемые в психологии развития

Психология развития применяет фактически все методы психологической науки, основными из которых являются *наблюдение* и *эксперимент*.

Наблюдение как научный метод представляет собой целенаправленное и организованное фиксирование психологических фактов в естественных условиях повседневной жизни с целью их объяснения при условии невмешательства в них наблюдающего. Общая структура наблюдения включает следующие этапы:

- определение целей и задач наблюдения;
- определение предмета наблюдения (что именно подлежит наблюдению) и объекта наблюдения (отдельные индивиды или группа), ситуации;
- выбор способа наблюдения, обеспечивающего сбор необходимой информации;
- выбор способов регистрации данных;
- построение плана наблюдения;
- обработка и интерпретация полученной информации.

Метод наблюдения одновременно наиболее ценный и наиболее сложный из методов исследования. Он в большей степени распространен в работе с младенцами и маленькими детьми, хотя может применяться при изучении развития людей любого возраста. Методы наблюдения включают ведение *дневниковых записей*, как это делали известные психологи при длительном наблюдении развития собственных детей (например, Ж. Пиаже изучал троих своих детей с рождения и до двух лет, фиксируя этапы развития в разных сферах интеллекта, результатом чего стала концепция развития сенсомоторного интеллекта в младенчестве; В.С. Мухина впервые описала развитие близнецов, наблюдая поведение своих сыновей-близнецов); *естественное наблюдение* — наблюдение поведения в естественных условиях; *структурированное наблюдение* — наблюдение поведения в лабораторных условиях, одинаковых для всех участников исследования (например, наблюдение за игрой в стандартных условиях с использованием одинаковых игрушек).

Большим преимуществом *естественного наблюдения* является возможность непосредственно увидеть повседневное поведение, которое исследователи намерены объяснить. Хорошим примером этой техники является исследование реакций дошкольников на плачущих сверстников [Берк, 2006]. Наблюдая в детском саду за детьми 3–4 лет, исследователи регистрировали реакции детей, находящихся рядом с плачущим ребенком. Дети могли игнорировать плач, наблюдать и высказываться по этому поводу, смеяться, выражать сочувствие, помогать ребенку. Поведение воспитателя (объяснение причин плача, сглаживание конфликта, утешение и др.) также отмечалось для того, чтобы установить, связана ли чувствительность взрослого с проявлениями помогающего поведения детей. Между этими факто-

рами была выявлена тесная связь. Однако метод естественного наблюдения связан с некоторыми ограничениями: не все дети имеют одинаковую возможность проявить особое поведение в повседневной жизни. Что касается приведенного выше исследования, можно предположить, что некоторые дети наблюдали больше позитивных социальных реакций со стороны воспитателей или они воспитываются родителями, склонными к помогающему поведению. Именно поэтому они могли проявить больше сострадания.

При *структурированном наблюдении* в лаборатории исследователь создает условия, которые вызывают интересующее его поведение, так что каждый участник имеет равную возможность для реагирования. Структурированное наблюдение позволяет лучше контролировать ситуацию исследования, чем естественное наблюдение. Кроме того, этот метод особенно полезен для изучения взаимоотношений родители—ребенок или дружеские отношения, которые исследователи редко могут наблюдать в повседневной жизни.

С. Миллер [2002] называет три основные проблемы, связанные с методом наблюдения. Первая связана с тем, какие именно аспекты поведения следует наблюдать и регистрировать. Здесь возможно использование либо *микросистемы* наблюдения, предполагающей пристальное внимание к тонким деталям поведения, максимальную приближенность к фактическому поведению, безоценочное, полное, четкое описание происходящего, либо *макросистемы* наблюдения, которая, напротив, предполагает некоторый отход от фактического описания, суммирование элементов наблюдения, результатом чего является формулирование определенной оценочной категории. Например, «улыбка», «вокализация», «приближение», «поощрение» — примеры макрокатегорий; «рот слегка приоткрыт и напряжен», «поворот головы к матери слегка в сторону, вниз», тип вокализаций: «кряхтение», «хныканье» и др. — примеры категорий микросистемы наблюдения.

Вторая проблема метода наблюдения связана с тем, как наблюдать и регистрировать интересующие данные. Наблюдение может быть организовано как сплошное и выборочное. Сплошное наблюдение охватывает многие стороны поведения ребенка в течение длительного времени, при этом чаще всего используется нарративная запись, при которой наблюдатель непрерывно в повествовательной форме описывает видимое поведение. При выборочном наблюдении (иногда называемом также методом временны́х, или интервальных, срезов) фиксируется какая-либо одна сторона поведения ребенка или поведение в определенных ситуациях, в определенные промежутки времени.

И третья проблема, связанная с методом наблюдений, — это определение точности результатов наблюдения. Один из факторов, влияющих на точность наблюдения, — это само присутствие наблюдателя, поскольку люди нередко изменяют свое поведение, если знают, что являются объектом наблюдения. Другим фактором, искажающим результаты, может стать необъективность наблюдателя, который в некоторых случаях фиксирует то, что ожидает увидеть, или интерпретирует результаты в соответствии со своими ожиданиями и гипотезами.

Экспериментальное исследование предполагает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых

выявляется психологический факт, подлежащий изучению. Экспериментальные исследования проводятся с целью проверки гипотезы о причинно-следственной связи между воздействием (независимой переменной) и изменениями состояния объекта (зависимой переменной) при контроле за побочными и дополнительными переменными. Исследователи развития обычно проводят эксперименты в условиях, приближенных к лабораторным, чтобы контролировать все переменные, которые могут повлиять на результат исследования. Недостатком лабораторного эксперимента является то, что интересующее поведение изучается не в естественных условиях, отсюда — крайняя затруднительность переноса результатов на условия реальной жизни. Недаром У. Бронфенбреннер характеризовал американскую психологию развития как науку «о странном поведении ребенка в странной ситуации со странным взрослым в кратчайший период времени» [Крайг, 2000, с. 42]. В настоящее время, чтобы обеспечить экологическую валидность исследования, психологи все чаще пытаются сочетать точность лабораторного эксперимента с исследованиями, проводимыми в естественных условиях.

В полевых экспериментах исследователь в случайном порядке отбирает испытуемых для проведения эксперимента в естественных условиях. Примером может послужить следующее исследование. Воспитательница детского сада специально по-разному общалась с двумя группами дошкольников. В экспериментальной группе она проявляла много теплоты и внимания, а в контрольной группе не уделяла особого внимания детям [Берк, 2006]. Через две недели исследователи создали несколько ситуаций, которые требовали проявления отзывчивости и внимания. Например, зашедшая в детский сад мама просила каждого ребенка присмотреть за ее малышом в течение некоторого времени. Игрушки младенца падали из коляски, и исследователи регистрировали, возвращал ли ребенок игрушки малышу. Выяснилось, что дети из экспериментальной группы вели себя гораздо более внимательно и услужливо, чем дети из контрольной группы.

Другой вариант экспериментальной модели — естественный эксперимент, при котором сравниваются уже существующие в повседневной жизни условия (различное семейное окружение, дошкольные программы и др.). При этом группы испытуемых тщательно подбираются для того, чтобы отобрать участников с максимально однородными характеристиками. Данная модель позволяет изучить естественно возникшие переменные, которые не зависят от манипуляций экспериментатора. Однако выявленные различия могут быть обусловлены другими факторами, которые не учтены исследователями.

Экспериментальное исследование может быть *констатирующим* и *формирующим*. Констатирующий эксперимент направлен на выявление наличного уровня того или иного поведения или психологического качества, на обнаружение и регистрацию тех или иных структур и связей, складывающихся в процессе индивидуального развития. Формирующий эксперимент в форме экспериментально-генетического или генетико-моделирующего метода в отечественную детскую психологию был введен Л.С. Выготским для исследования становления высших психических функций в специально созданных экспериментальных условиях. Существует несколько вариантов осуществления стратегии формирования психических про-

цессов. Их общая суть состоит в моделировании (искусственном воссоздании) процесса психического развития, формировании заданного психологического свойства с целью изучения условий, механизмов, закономерностей его происхождения и динамики. Если экспериментальное формирование нового для испытуемого психологического свойства или способности повторяющимся образом приводит к желаемому, заранее запланированному результату, то это свидетельство того, что удалось проникнуть во внутреннюю сущность данной способности или свойства, раскрыть их природу и механизмы развития. Наиболее масштабно, последовательно и осмысленно генетико-моделирующий эксперимент применялся в психолого-педагогической школе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, которые более 50 лет назад стали строить новую систему развивающего обучения [Цукерман, Венгер, 2010]. В ее основе — теория учебной деятельности как формы развития теоретического мышления младших школьников, доказывающая справедливость тезиса Л.С. Выготского, что обучение может и должно вести за собой психическое развитие ребенка.

Кроме основных методов исследования в психологии развития используется и ряд вспомогательных, отраженных в огромном арсенале конкретных методик, техник и методических приемов. Это методы беседы, анкетирования, самоотчета, анализа продуктов деятельности, тестирования и т.д., каждый из которых должен быть адаптирован к возрастным особенностям испытуемых [Болотова, Макарова, 2001; Головей, Рыбалко, 2002]. Среди диагностических средств, используемых в мировой психологической практике, в первую очередь в детской психологии, рисуночные методы стоят на первом месте [Венгер, 2007]. Для диагностического использования рисунков очень важно, что они отражают не сознательные установки, а бессознательные импульсы и переживания. Рисуночные методики очень информативны, они позволяют оценивать умственное развитие и выявлять личностные особенности человека. Дополнительным достоинством рисуночных методов является их естественность, близость к обычным видам человеческой деятельности. Кроме того, в отличие от большинства других тестов рисуночные методики могут проводиться многократно и сколь угодно часто, не утрачивая своего диагностического значения. Они применимы к людям самого разного возраста: от дошкольного до взрослого включительно. Это позволяет использовать их для наблюдения за ходом психического развития в течение длительного периода [Там же]. Разумеется, рисуночные методы не лишены недостатков, главный из которых — относительно низкая надежность получаемых результатов, связанная с субъективностью интерпретации.

Важное значение, особенно для детской психологии, имеет так называемый клинический метод, который строится в результате комбинированного использования интервью, наблюдений, тестовых показателей и иногда психофизиологических методов оценки, предоставляя полную картину психологического функционирования конкретного индивида [Берк, 2006]. Несмотря на то что клинический метод позволяет составить богатую деталями картину развития испытуемого, он, как и другие методы, имеет недостатки. Информация нередко собирается не систематически и субъективно, может возникнуть ее искажение под влиянием тео-

ретических воззрений исследователя. Кроме того, полученные данные относятся только к конкретному индивиду и не могут быть с полным основанием применимы к другим.

Для психологии развития особое значение имеют сравнительные методы исследования: *близнецовый*, исследующий роль среды и наследственности в психическом развитии; метод сравнения *нормы и патологии*, акцентирующий проблему нормы психического развития и индивидуальных вариантов нормативного развития; *кросскультурный*, предполагающий выявление особенностей психического развития в зависимости от различающегося культурного контекста; *биографический*, направленный на выявление устойчивых, закономерных характеристик развития, выявляемых при анализе жизненного пути разных людей.

1.4

Этика научного исследования

Исследуя процессы развития человека, необходимо оберегать физическое и душевное здоровье участников исследования, их благополучие и чувство собственного достоинства, что предполагает следование этическим принципам. Профессиональные организации имеют кодексы поведения, этические нормы и стандарты проведения психологических исследований, которые оговаривают права участников исследования и процедуры, защищающие этих участников.

Рассмотрим основные этические принципы, одобренные Обществом исследования развития детей (Society for Research in Child Development, 1990), служащие руководством при организации психологических исследований [Миллер, 2002, с. 192–206].

1. Ненанесение ущерба испытуемому. Исследователь должен воздержаться от любых действий, которые могут нанести ребенку либо физический, либо психологический вред. Исследователь обязан использовать методы, которые менее всего могут причинить вред участникам исследования или вызвать у них стресс. Степень риска должна быть минимальной, т.е. не должна превышать ту, с которой человек может столкнуться в повседневной жизни или при выполнении обычных психологических тестов. В некоторых случаях психологический вред выявить трудно: тем не менее обязанностью исследователя остается выявление негативных последствий, создание условий для их смягчения или полное их устранение. Примером экспериментальных исследований, которые могут нанести психологический ущерб, вызвать стойкие негативные переживания или способствовать созданию негативного Я-образа, могут быть исследования влияния тревоги или наказания на процесс решения задач, исследования мошенничества, когда детей побуждают сделать что-то, что, как им известно, противоречит правилам и нормам и при раскрытии вызовет неодобрение или порицание, или изучение агрессии, когда детей побуждают в течение определенного времени смотреть телепрограммы с эпизодами насилия. Экспериментальные процедуры, провоцирующие нежелательное по-

ведение, должны использоваться только в случаях крайней необходимости. Общий принцип можно сформулировать следующим образом: не следует поощрять такое поведение детей, которое нам (и, возможно, им) кажется нежелательным. Период после экспериментального исследования необходимо использовать для снятия негативных последствий, если, как предполагает исследователь, они могли возникнуть. Для этого необходимо решить две задачи: 1) раскрыть истинные цели исследования, прояснить смысл экспериментальных манипуляций; 2) создать все условия, чтобы испытуемый не чувствовал себя неловко из-за своего поведения. Такое раскрытие действительных целей исследования после его проведения называется *дебрифингом*. Необходимо понимать, что дебрифинг с детьми часто неэффективен: несмотря на объяснения, дети могут покинуть ситуацию исследования с подорванной верой в честность взрослых. Поскольку обман может иметь для некоторых детей серьезные эмоциональные последствия, многие специалисты в области развития ребенка считают, что исследователи должны использовать другие стратегии исследования, когда имеют дело с детьми [Берк, 2006].

2. Информированное согласие. Участие в исследовании должно быть добровольным. Будущих участников исследования необходимо проинформировать обо всех особенностях исследования, о его содержании и возможных последствиях, ответить на все их вопросы в доступной форме, с тем чтобы они могли принять решение о своем участии в исследовании на основании полной информации. Дети 7 лет и старше должны дать личное согласие [Там же]. Несмотря на первостепенное значение получения информированного согласия, иногда согласие испытуемого или любая форма контакта с ним делает проведение исследования невозможным — например, полевые исследования методом невмешательства. Такие исследования можно считать этичными, если они проводятся в общественных местах, с полной защитой анонимности и отсутствием каких-либо известных негативных последствий для испытуемых.

3. Согласие родителей. Поскольку способность детей самостоятельно принимать решения, делать ли выбор относительно участия в исследовании, еще недостаточно сформировалась, исследователь должен получить информированное согласие родителей ребенка, его опекунов или тех, кто выполняет их функции (например, учителя, директора учебного заведения и т.д.), предпочтительно в письменной форме. Информированное согласие предполагает, что родители или другие ответственные лица осведомлены обо всех особенностях исследования, которые могут повлиять на их решение, позволить или не позволить ребенку участвовать в нем. Необходимо не только уважать право ответственных за ребенка лиц отказать в согласии, но и проинформировать их о том, что их отказ не повлечет никаких неприятностей ни для них, ни для ребенка.

4. Дополнительное согласие. Исследователь должен получить информированное согласие любых лиц, например школьных учителей, взаимодействие которых с ребенком является предметом исследования.

5. Поощрение за участие в исследовании должно быть разумным и не превышать по своей значительности тех поощрений, которые ребенок получает в обычной жизни.

6. Избегание обмана. Полное раскрытие информации при получении согласия на участие в исследовании является этическим идеалом. Однако для проведения исследования может потребоваться сокрытие части информации или обман. В подобных ситуациях необходимо после проведения исследования дать исчерпывающее объяснение подлинного характера исследования, информировать испытуемых о мотивах обмана и принять соответствующие меры, чтобы нивелировать негативные последствия ложной информации.

7. Анонимность и конфиденциальность. Результаты исследования должны быть анонимными, т.е. полученные данные нельзя связывать с именем участников. Для этого может потребоваться использование специальных приемов: введение кодов, псевдонимов. Когда полная анонимность невозможна, результаты исследования должны быть конфиденциальными, т.е. исследователь должен сохранять в тайне информацию, полученную об испытуемых. В письменных и устных отчетах, в неформальных беседах со студентами и коллегами должны скрываться любые сведения, позволяющие установить личность испытуемого. Если существует вероятность того, что к подобного рода сведениям получат доступ посторонние лица, эта вероятность, а также меры по сохранению конфиденциальности должны быть разъяснены испытуемым в ходе получения информированного согласия.

8. Взаимные обязательства. С самого начала эксперимента между исследователем и родителями, опекунами или теми, кто выполняет их функции, а также ребенком должно существовать ясное соглашение, определяющее обязанности каждой стороны. Исследователь должен выполнить все обещания и обязательства, предусмотренные соглашением.

9. Непредвиденные последствия. Если исследовательские процедуры неожиданно привели к нежелательным для испытуемого последствиям, исследователь должен немедленно принять соответствующие меры по их исправлению и пересмотреть эти процедуры в том случае, если он намеревается использовать их в дальнейшем.

10. Сообщение результатов. Сохранить конфиденциальность результатов исследования особенно сложно в случаях, когда информацию об индивидуальных результатах запрашивают учителя или родители. Реагируя на просьбы об обратной связи со стороны родителей и учителей, сообщая результаты, давая оценки и рекомендации, необходимо соблюдать известную осторожность, поскольку слова исследователя могут иметь для родителей и детей последствия, о которых исследователь не догадывается. Необходимо стараться давать позитивную оценку, сообщая о результатах ребенка, в то же время не прибегая ко лжи. Негативную оценку следует давать крайне осторожно. Необходимо указать, что большинство методик, используемых в психологии развития, не предназначены для получения информации, обладающей диагностической и прогностической ценностью об индивидуальных особенностях ребенка.

11. Опасность. Если в ходе эксперимента исследователь узнает о чем-либо, что угрожает благополучию ребенка, он должен обсудить этот вопрос с родителями или опекунами и специалистами в данной области с тем, чтобы оказать ребенку необходимую помощь. Допустим, в исследовании обнаружилось, что в развитии

ребенка есть серьезные психические нарушения или родитель, вероятно, жестоко обращается с ребенком. В этих и подобных им случаях надо помнить, что конечной целью всегда является благополучие ребенка, для обеспечения которого бывает необходимо нарушить принцип конфиденциальности.

12. Информирование испытуемых. Сразу после сбора данных исследователь должен прояснить для испытуемых все вопросы, которые могли у них возникнуть в ходе исследования; в доступной для испытуемых форме изложить основные выводы эксперимента. Там, где научные или общечеловеческие принципы оправдывают сокрытие части информации, необходимо предпринять все возможное, чтобы это не имело для испытуемых никаких негативных последствий.

13. Благотворные условия. Если в исследовании задействованы экспериментальные условия, которые, по мнению специалистов, оказывают благотворное влияние на детей, то дети из контрольной группы имеют право испытать благотворное воздействие этих условий, если они доступны.

14. Ответственность ученого за последствия научных открытий. Исследователь всегда должен помнить о социальном, политическом и общечеловеческом значении своего исследования и с особой осторожностью представлять результаты своей работы.

Контрольные вопросы

1. В чем отличие предмета психологии развития от предмета возрастной психологии? Сравните определения предмета возрастной психологии и психологии развития в работах отечественных и зарубежных психологов.
2. Каковы основные особенности процесса развития? Приведите примеры, поясняющие каждую характеристику процесса развития.
3. Что означает понятие возраста и возрастной периодизации в психологии? Докажите, что возраст развития — это «объективная, исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная» стадия развития индивида в онтогенезе.
4. Раскройте позитивные и негативные стороны стратегий исследования психического развития человека: метода поперечных срезов, лонгитюдного метода и комбинированного (когортно-последовательного) плана исследования.
5. Охарактеризуйте констатирующую и формирующую исследовательские стратегии в психологии развития. Приведите примеры.
6. Раскройте значение для психологии развития кросскультурных исследований.
7. Дайте краткую характеристику эмпирических методов исследования в психологии развития и возрастной психологии.
8. Охарактеризуйте особенности диагностики психического развития людей разного возраста.
9. Проанализируйте этические принципы, одобренные Обществом исследования развития детей, и сопоставьте их с организацией психологических исследова-

ний, в которых вам приходилось участвовать, например, во время обучения в школе.

10. Попробуйте сформулировать теоретические и практические задачи возрастной психологии и психологии развития. Составьте список проблем, наиболее актуальных для психологии развития и возрастной психологии.

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Становление психологии развития как самостоятельной отрасли связывают с работами:** а) А. Бине; б) З. Фрейда; в) В. Вундта; г) В. Прейера
2	**Верным является утверждение:** а) детство существовало на протяжении всей истории человечества; б) детство возникает только тогда, когда ребенка нельзя включить непосредственно в систему общественного воспроизводства; в) продолжительность детства остается неизменной; г) детство — это продукт природы
3	**Развитие психики — это:** а) цепь количественных и качественных изменений; б) равномерный и последовательный процесс; в) цепь процессов эволюции; г) реализация наследственной программы
4	**Метод изучения развития, при котором одновременно сравниваются различные группы людей разного возраста, называется:** а) методом поперечных срезов; б) когортно-последовательным методом; в) экспериментом с временн*ы*м лагом; г) лонгитюдным методом
5	**Нормативные возрастные факторы — это:** а) такие исторические события, которые практически одновременно затрагивают всю возрастную когорту; б) те биологические и социальные изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте; в) сугубо личные события, перемены в жизни человека, которые не связаны с определенным возрастным периодом; г) только биологические изменения, которые обычно происходят в определенном, предсказуемом возрасте

№	ВОПРОСЫ
6	**«Строгая теория стадий» должна удовлетворять определенным критериям. Исключить лишний:** а) стадии выделяются на основе качественных различий; б) стадии относятся к общим характеристикам и представляют собой структурированное целое; в) последовательность стадий должна быть неизменной; г) стадии культурно специфичны
7	**Признаки развития (исключить лишнее):** а) дифференциация; б) количественное нарастание изначально заданных качеств; в) появление новых сторон, элементов в самом развитии; г) перестройка связей между сторонами объекта
8	**Дневники родителей о развитии собственных детей послужили прообразом метода:** а) биографического; б) тестирования; в) наблюдения; г) эксперимента

Примечание: Некоторые тестовые задания здесь и далее взяты из книги [Гурова, 2005].

Рекомендуемая литература

Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 21–35.

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 83–124.

Болотова А.К., Макарова И.В. Прикладная психология. М.: Аспект Пресс, 2001. С. 75–79; 132–145.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 15–35; 40–56.

Миллер С. Психология развития: методы исследования. СПб.: Питер, 2002. С. 46–60.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 7–24.

2
глава

ТЕОРИИ ОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА

2.1
Исторические основы и главные проблемы психологии развития

Современная психология развития имеет глубокие исторические корни. В течение многих веков детству, как отдельной фазе жизненного цикла, не придавалось большого значения. Как только дети выходили из младенческого возраста, они считались пусть маленькими, но уже сформировавшимися взрослыми — «взрослыми в миниатюре». Такое представление о психическом развитии индивида отражено в концепции ***преформизма***, согласно которой все свойства и характеристики взрослого человека заданы и предопределены с момента зачатия и присутствуют уже в зародыше.

Французский историк и демограф Ф. Арьес (1914–1984) описал, как эта точка зрения доминировала в Средние века (VI–XV вв.), что нашло отражение в искусстве, развлечениях и языке того времени [Арьес, 1999]. Он полагал, что возраст в средневековой культуре, традициях и обиходе не имел большого значения; с детьми обращались как со взрослыми; никого не интересовали конкретные особенности детей. Его исследования показывают, что вплоть до XIII в. художники вообще не обращались к образам детей, с XIII в. появляются изображения детей в религиозных сюжетах, и только с XVII в. — изображения реальных детей. Поначалу в средневековых картинах дети изображаются в одежде, с выражением лица и пропорциями тела миниатюрных взрослых. До XVI в. игры и игрушки предназначались для всех людей, а не исключительно для детей; дети носили такую же одежду и участвовали в тех же праздниках, что и взрослые. По данным Ф. Арьеса, *открытие детства* как особого периода жизни началось лишь в XIII в. и стало очевидным в XVII в. Это произошло, как он считает, с изменением мира профессий, которые требовали более или менее длительного обучения, что привело к стремительному росту школ в Европе XVI–XVII вв. Рост школ дал детям новый статус: ребенка теперь считали не столько маленьким взрослым, но тем, кто *станет* взрослым человеком [Крэйн, 2002].

Эпоха Просвещения породила новые философские воззрения на природу детства.

Джон Локк (1632–1704), выдающийся английский философ, родоначальник философского течения *эмпиризма*, полагал, что сознание младенца — это *tabula rasa* («чистая доска») и только окружающая среда, жизненный опыт формируют его. Согласно этому представлению, дети изначально не обладают никакими качествами, способностями, задатками и т.д., они полностью открыты для воздействия среды, поэтому на формирование их характера может повлиять любой опыт. Локк рассматривал родителей как разумных педагогов, которые могут воспитать ребенка по своему желанию посредством подробных инструкций, эффективного примера и поощрений за хорошее поведение.

В противоположность взглядам Локка французский философ Жан-Жак Руссо (1712–1778) в своей «природной» теории человеческого развития, называемой *нативизмом*, предполагал, что дети уже с рождения достаточно «подготовлены» к жизни и развиваются согласно «естественным законам» при минимальном влиянии воспитания и опыта. Дети от природы наделены чувством истинного и ложного, врожденной нравственностью и склонностью к упорядоченному, здоровому развитию. Руссо считал жизненно важным дать природе шанс руководить развитием ребенка: природа как скрытый преподаватель поощряет ребенка развивать различные способности на различных стадиях роста [Крэйн, 2002]. Согласно его воззрениям, врожденная склонность к здоровому развитию может быть только испорчена воспитанием взрослых. Взрослые должны быть просто восприимчивы к потребностям детей на каждой из четырех стадий: младенчества (от рождения до 2 лет), детства (от 2 до 12 лет), позднего детства (от 12 до 15 лет) и отрочества (с 15 лет). Руссо рассматривал развитие как стадиальный процесс, который разворачивается в едином, унифицированном направлении, заданном природой.

Идеи, сформулированные Дж. Локком и Ж.-Ж. Руссо, определили поле последующих острых дискуссий по самым основным вопросам психологии развития: о влиянии «природы или воспитания» на ход развития детей, о непрерывности или стадиальности этого развития, о пассивности детей или их возможности самим определять собственную судьбу.

История собственно научного изучения развития человека начинается в конце XIX в. Считается, что *эволюционная теория* Ч. Дарвина (1809–1882) заложила основы научного подхода к изучению ребенка. Эволюционная теория привлекла внимание к биологическим основам человеческой природы, а также к временной динамике происходящих с человеком изменений как в масштабе эволюционного процесса, так и в масштабе индивидуальной жизни. Книги Дарвина «Происхождение видов» (1859), «Происхождение человека» (1871), «Выражение эмоций у человека и животных» (1872) поставили вопросы о генезисе человеческого разума в эволюционном прошлом, о соотношении индивидуального развития (онтогенеза) и эволюции вида (филогенеза). Более того, Дарвина с полным основанием можно назвать первым возрастным психологом, поскольку философские рассуждения ранних мыслителей, таких как Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо, были заменены реальными наблюдениями за развитием ребенка. В 1877 г. он опубликовал статью,

описывающую наблюдения за развитием своего сына [Баттерворт, Харрис, 2000]. Наблюдая за сыном, Ч. Дарвин пытался углубить свое представление об эволюции врожденных форм человеческого общения. В дальнейшем многие основополагающие идеи психологии развития, в частности понимание развития как постепенной адаптации ребенка к окружающей среде, находятся под определенным влиянием эволюционной теории Дарвина.

Фактически два исследователя — Ч. Дарвин и немецкий физиолог и психолог В. Прейер (1841–1897) — способствовали началу ведения дневниковых записей, описывающих наблюдения за развитием детей. В 1882 г. вышла книга В. Прейера «Душа ребенка», в основу которой положены наблюдения ученого за своим сыном и описание его развития от рождения до 3 лет. Дата ее публикации стала фактически датой возникновения *психологии развития как самостоятельной науки* [Баттерворт, Харрис, 2000]. Эта книга стала первым систематическим изложением психофизиологических данных о душевной жизни ребенка. В. Прейер дал пример высоких стандартов проведения наблюдений: он тщательно и сразу же записывал то, что видел, и сверял точность своих записей с записями второго наблюдателя [Берк, 2006]. Он не только стремился описать развитие познавательных процессов, речи, эмоций ребенка, но и научить взрослых понимать детей с помощью объективных методов. С этой целью в приложении к своей книге В. Прейер поместил образец дневника, который намечал канву исследований для каждого возраста [Марцинковская, 2010]. Влияние работы Прейера сказалось также и в том, что после него в возрастной психологии появился новый круг проблем, которые до этого времени не были в центре исследовательских интересов. Это изучение корреляции между различными сторонами психического развития (умственного, морального, эмоционального и т.д.), исследование волевого развития, художественной деятельности детей [Там же].

Работа В. Прейера была переведена на английский язык в 1888 г., вскоре последовали полномасштабные эмпирические исследования развития детей, проведенные в Европе и США. В результате психология развития как научная дисциплина оформилась окончательно.

Развитие ребенка привлекало все больший интерес, и в XX в. появляется целый ряд теорий развития, каждая из которых находит последователей и в настоящее время. Эти теории по-разному объясняют психическое развитие человека, его источники и движущие силы. Основные проблемы, обусловливающие расхождение во мнениях ученых, часто возникают из различного подхода к решению ***четырех центральных проблем онтогенеза*** [Берк, 2006; Кайл, 2002; Крайг, 2002].

- Проблема ***факторов развития***, которую можно кратко сформулировать — ***природа или воспитание***, связана с вопросом о том, какие факторы в большей степени определяют развитие человека. Факторы, связанные с наследственностью или с внешней средой. Если и природа, и воспитание играют важную роль, то как они взаимодействуют?
- Проблема ***характера развития — непрерывность или прерывистость (скачкообразность)*** — касается вопроса, как происходит процесс развития: он идет постепенно, непрерывно или имеет ступенчатый характер, включает каче-

ственные, стадиальные изменения. Характеризуется ли развитие как непрерывными, так и скачкообразными изменениями?

- Проблема ***природы объекта развития — активности или пассивности человека*** — связана с решением вопроса, находится ли человек целиком во власти среды, лишь пассивно реагируя на внешние события, или же он сам активно влияет на собственное развитие посредством своих уникальных индивидуальных характеристик, действуя и общаясь с другими людьми.
- Проблема ***универсальности развития. Развитие имеет одно направление или несколько?*** Характерно ли для всех детей одно направление развития или существует множество возможных направлений в зависимости от контекста — уникального сочетания генетических и внешних факторов, присущего конкретному ребенку? Имеет ли развитие как универсальные, так и уникальные черты для каждого индивида и его контекста?

В соответствии с позицией в решении этих центральных проблем все концепции онтогенетического развития психики, оказавшие и оказывающие заметное влияние на развитие современной возрастной психологии, можно вслед за Р. Кайлом [2002] разделить на ***пять основных теоретических подходов***: биологический, поведенческий, психодинамический, когнитивно-генетический и контекстуальный. Теории развития, созданные в отечественной школе и в первую очередь связанные с именем Л.С. Выготского, зарубежные исследователи относят либо к когнитивному подходу [Крайг, 2000], либо к контекстуальному [Кайл, 2002]. Мы полагаем, что концепция детского развития, разработанная Л.С. Выготским и его последователями, это совершенно особый — *культурно-исторический* — подход к развитию человека в онтогенезе, и он требует отдельного рассмотрения.

2.2

Теории развития: биологический подход

Согласно ***биологическому подходу*** (его синонимами могут быть эволюционно-биологический и натуралистический), психическое, так же как и физическое, развитие протекает в соответствии с биологическим планом; наследственность признается основной детерминантой развития. Большое влияние на возникновение первых психологических концепций детского развития данного подхода оказали эволюционная теория Ч. Дарвина и биогенетический закон, сформулированный Э. Геккелем и Ф. Мюллером, эмбриологами конца XIX в. Биогенетический закон основан на *принципе рекапитуляции*, устанавливающем соотношение филогенеза и онтогенеза: онтогенез (индивидуальное развитие) есть краткое и быстрое повторение филогенеза (исторического развития живых организмов). Э. Геккель полагал, что внутриутробное развитие человека повторяет его видовую предысторию, т.е. человеческий эмбрион в основном воспроизводит этапы истории происхождения человеческого организма.

Под влиянием эволюционных идей американский ученый С. Холл (1844–1924) создал первую целостную теорию психического развития ребенка — ***теорию рекапитуляции***. Согласно этой теории, онтогенез есть краткое повторение стадий развития эволюционных предков и истории развития человеческого общества. Основанием этой концепции послужил анализ речевого развития, детских игр, рисунков, а также ответов детей, их учителей и родителей на специально разработанные анкеты, посредством которых, в частности, выяснялись страхи детей, их отношение к другим людям, представления об окружающем мире и т.п. [Баттерворт, Харрис, 2000; Марцинковская, 1998; Шаповаленко, 2004]. С. Холл обнаружил черты сходства в истории развития речи и в ее становлении у ребенка, в рисунках современных детей и в древней наскальной живописи. Игры детей он истолковывал как атавизм, оживление и изживание прошлой жизни. Так, игры с песком — это возврат к пещерной стадии в истории человечества, к периоду первоначального собирательства и выкапывания корней. Игры детей 5–12 лет напоминали С. Холлу охотничьи инстинкты первобытных людей; игры подростков соотносились им с воспроизведением жизни индейских племен, стадией обмена.

Периодизация психического развития, основанная на идеях С. Холла, была предложена К. Гетчинсоном: в ней стадии детского развития соотносятся с периодами развития общества (в основе деления лежит способ добывания пищи). К. Гетчинсон выделил пять основных стадий в психическом развитии детей, границы которых не являются жесткими, они «перекрываются» (в скобках указан возраст, в котором наиболее выражены особенности развития на данной стадии).

1. *Стадия рытья и копания (период дикости)* — от 0 до 5 лет (3 года): дети любят копаться в песке, манипулировать предметами, «игры детей состоят в откусывании или отведывании кусков». Мерило всего — съедобность.

2. *Стадия охоты* — от 4 до 12 лет (7 лет): появляется страх перед чужими, действие тайком, равнодушие к боли, почитание героев, жестокость, агрессивность. Игры в прятки, пугание из засады.

3. *Стадия пастушества* — от 9 до 14 лет (10 лет): появляется, особенно у девочек, стремление к ласке, нежности, выражены стремление ухаживать за животными, желание иметь что-то собственное, покровительствовать кому-то.

4. *Стадия земледелия* — от 9 до 16 лет (12 лет): появляются наблюдательность и осмотрительность, возникает интерес к окружающему миру, садоводству, наблюдениям за признаками погоды.

5. *Стадия торгово-промышленная* — от 14 до 20 лет (18 лет): выражены денежные интересы, обмен, торговля, продажа; признание значения арифметики и других точных наук.

С. Холлу принадлежит идея создания ***педологии*** — специальной науки о детях, концентрирующей и обобщающей знания о развитии ребенка из разных научных областей (педагогики, медицины, физиологии, социологии и т.д.). Педология активно развивалась в течение нескольких десятилетий, в том числе и в России, ориентируясь на практические нужды образования.

Теория С. Холла вызвала критику многих психологов, которые подчеркивали несостоятельность аналогии между развитием общества и индивидуальным раз-

витием ребенка; несостоятельность уподобления психического развития биологическому, признания предопределенности хода психического развития биологическим, наследственным фактором. Однако теория С. Холла имела важное значение как целостная концепция детского развития, в которой впервые сделана попытка раскрыть логику, закономерность психического развития ребенка, установить связь между историческим и индивидуальным психическим развитием человека, между развитием ребенка и общества.

Еще одной концепцией, относящейся к биологическому подходу, является ***теория созревания*** А. Гезелла (1880–1961), согласно которой рост или развитие ребенка направляется изнутри действием его генов и всегда разворачивается в фиксированной последовательности в соответствии с генетической программой. Существует врожденная тенденция к *оптимальному развитию*, т.е. внутреннее расписание, определяющее готовность к становлению определенных форм поведения. А. Гезелл писал: «Нервная система ребенка созревает в процессе нескольких стадий и естественных последовательностей. Он сидит, прежде чем начинает вставать; бормочет, прежде чем начинает говорить; выдумывает, прежде чем говорит правду; он рисует круг, прежде чем рисует квадрат; он становится эгоистичным, прежде чем становится альтруистом; он зависит от других, прежде чем достигает зависимости от себя самого. Все его способности, в том числе и нравственность, — подчиняются законам роста» [Крэйн, 2002, с. 44].

Выявленные А. Гезеллом этапы возрастного развития (от рождения до 1 года; от 1 года до 3 лет и от 3 до 18 лет) различаются темпом развития и «приростом поведения». Согласно сформулированному им *закону развития*, темп психического развития наиболее высок и достижения наиболее значительны в первые годы жизни; по мере взросления ребенка происходит замедление, затухание скорости развития [Шаповаленко, 2004]. Все нормальные дети проходят одну и ту же последовательность, но скорость их развития варьируется и связана, как он предположил, с темпераментом детей.

На основе наблюдений за детьми А. Гезелл выдвигает следующие ***принципы развития*** [Крэйн, 2002, с. 45–48].

1. *Изучение паттернов*. Чтобы изучить развитие человека, вместо количественных измерений необходимо исследование паттернов. В их сердцевине процесс, в результате которого формируется действие (например, постепенное становление и организация зрительного восприятия от бесцельного блуждания взгляда к зрительно-моторной координации).

2. *Взаимное переплетение*, характеризующее процесс развития, при котором две тенденции постепенно достигают эффективной организации (формирование таких паттернов поведения, как ползание, ходьба, управление руками и даже интеграция тенденций к интроверсии и экстраверсии).

3. *Функциональная асимметрия*. В процессе взаимного переплетения достигается не полное равновесие или симметрия между двумя противоположными тенденциями или двойственностью нашей природы, а определенная степень асимметрии, которая обеспечивает наилучшее функционирование (например, наиболее эффективно мы действуем одной рукой по сравнению с другой).

4. *Саморегуляция.* Организм может до определенной степени регулировать свое собственное развитие (младенцы могут регулировать свои циклы сна и бодрствования, питания). С помощью процессов саморегуляции организм способен поддерживать общую целостность и равновесие.

А. Гезелл писал, что ребенку очевидно нужно социальное окружение, чтобы понять свои возможности, но он полагал, что силы социализации лучше всего срабатывают, когда совпадают с внутренними принципами созревания [Крэйн, 2002]. Поэтому он выступал против ранней стимуляции и обучения детей. «Дети сядут, пойдут и заговорят, когда будут готовы, когда их нервная система созреет для этого. До этого времени обучение не будет представлять ценности и может создать напряжение между воспитателями и детьми» [Там же, с. 43]. А. Гезелл призывал родителей позволить своим детям развиваться естественным путем.

Гезелл доказывал свою теорию, используя лонгитюдный метод, метод сравнительного изучения развития близнецов, применяя специальную аппаратуру для объективной регистрации моторики, речи, социального взаимодействия детей (фото- и киносъемки, «зеркало Гезелла» — стекло с односторонней проницаемостью). В результате им был составлен атлас поведения младенца из 3200 фотографий, описана феноменология развития детей до 16 лет, определены показатели норм развития в отношении моторики, речи, социального поведения.

Гезелла чаще всего критикуют за его слишком радикальную точку зрения о созревании, в которой не учитывалась важность для развития ребенка окружающей среды, научения, взаимодействия с другими людьми. Л.С. Выготский назвал такую позицию «ультрабиологизмом» и «эмпирическим эволюционизмом», согласно которой «в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала» [Выготский, 2003, с. 9]. В последние годы подвергаются критике и возрастные нормы Гезелла. Новые исследования новорожденных и младенцев обнаруживают у них много удивительных способностей, отражающих более высокий уровень развития, чем представлено в нормативах Гезелла.

В результате исследований С. Холла и А. Гезелла сформировался **нормативный подход** к изучению ребенка, для которого характерно описание типичного развития ребенка, связанное с его возрастом. Построение детской психологии как нормативной дисциплины ориентировалось на описание и характеристику достижений ребенка в процессе его роста и развития, на построение норм развития двигательной активности, речи, взаимоотношений ребенка с окружающим миром, взрослыми.

Среди других пионеров психологии развития можно назвать французского психолога А. Бине (1857–1911), который также применял нормативный подход к изучению развития детей. Наибольшую известность он получил как создатель совместно с Т. Симоном первого теста по оценке интеллекта в ответ на практический запрос о необходимости найти способ выявления детей с проблемами обучения, чтобы сформировать из них специальные классы. Впервые этот тест был опубликован в 1905 г., он известен как ***шкала Бине — Симона.*** А. Бине разработал тесты, которые основывались на нормативных данных о решении задач детьми

определенного возраста, и это вскоре привело его к идее умственного возраста, отличного от хронологического. В 1916 г. в Стэнфордском университете тест А. Бине был переведен на английский язык и адаптирован к работе с американскими детьми. Тест получил известность как ***шкала Стэнфорд — Бине***. Психолог В. Штерн (1871–1938) вывел формулу для коэффициента интеллекта (IQ), определяющего интеллект относительно возраста:

$$IQ = \frac{\text{Умственный возраст}}{\text{Хронологический возраст}} \times 100.$$

Помимо создания инструмента для измерения интеллекта и, соответственно, предсказания школьных достижений разработка интеллектуальных тестов А. Бине способствовала возникновению огромного интереса к индивидуальным различиям в развитии, а также тому, что тщательное измерение превратилось в один из основных инструментов современной психологии [Баттерворт, Харрис, 2000; Берк, 2006].

К биологическому подходу можно также отнести *теорию трех ступеней детского развития* К. Бюлера (1879–1963), согласно которой развитие — биологический по своей природе процесс, поскольку в основе психического развития лежат врожденные структуры, которые самораскрываются в процессе жизни [Марцинковская, 2010]. К. Бюлер выделил три ступени развития ребенка: инстинкт, дрессура, интеллект. Переход от одной ступени к другой он связывал не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием, причем удовольствие от деятельности постепенно в ходе эволюции смещается «с конца на начало» [Обухова, 2001]. Так, при инстинкте сначала происходит действие, а затем наступает удовольствие от него как результат удовлетворения инстинктивной потребности; при дрессуре деятельность и удовольствие идут параллельно. Удовольствие переносится на самый процесс совершения действия (например, игровая деятельность связана с получением функционального удовольствия»); на стадии интеллекта появляется предвосхищающее удовольствие, т.е. переживание удовольствия еще до начала деятельности. Переход удовольствия «с конца на начало», согласно К. Бюлеру, выступает основной движущей силой развития поведения. По Бюлеру, именно интеллектуальная стадия является стадией культуры и дает возможность наиболее гибкого и адекватного приспособления к среде. При этом он стремился изучать творческое мышление, которое описывалось им как момент инсайта, мгновенного схватывания сути вещей, называемый им «ага-переживанием». Таким образом, мышление, по мнению К. Бюлера, не зависит от прошлого опыта и является творческим актом самого ребенка [Марцинковская, 2010].

Теорию трех ступеней К. Бюлер не причислял к биогенетической концепции, в его работах можно найти даже ее критику. Однако его взгляды — еще более глубокое проявление концепции рекапитуляции, так как этапы развития ребенка отождествляются со ступенями развития животных. Как подчеркивал Л.С. Выготский, К. Бюлер пытался привести к одному знаменателю факты биологического

и социально-культурного развития и игнорировал принципиальное своеобразие развития ребенка [Обухова, 2001].

К биологическому подходу с определенной долей условности можно отнести и более современные ***этологические теории***, которые, однако, в отличие от теории рекапитуляции С. Холла и теории созревания А. Гезелла, придают большее значение опыту. Этологические теории рассматривают развитие животных и человека с эволюционной точки зрения.

Этологи изучают поведение животных в их естественной среде обитания, акцентируя внимание на инстинктах, рассматриваемых как «особый класс моделей поведения, не являющихся результатом научения» [Крэйн, 2002, с. 62]. Согласно этологическим теориям, многие модели поведения не только животных, но и человека являются врожденными и адаптивными, т.е. служат целям выживания. Этологи полагают, что для людей, так же как и для животных, характерны видоспецифические модели поведения, одинаковые у всех людей независимо от культурных различий. Такие действия, как, например, цепляние, хватание, плач, улыбка, сосание и др., играют для младенцев адаптивную роль, поскольку они стимулируют заботу со стороны взрослых [Кайл, 2002]. Однако этологи признают, что инстинкты играют адаптивную роль только в определенных условиях среды.

Ключевую роль в развитии современной этологии сыграл австрийский зоолог, лауреат Нобелевской премии Конрад Лоренц (1903–1989), в наибольшей степени известный исследованием ***импринтинга***. Этот термин, введенный К. Лоренцем, обозначает способность птенцов некоторых видов птиц в первые часы автоматически фиксировать отличительные признаки поведения первых внешних объектов, находящихся в непосредственной близости и напоминающих по своим существенным признакам мать. К. Лоренц заметил, что детеныши многих видов птиц с рождения обладают *реакцией следования*, например, только вылупившиеся гусята следуют повсюду за гусыней. Но что инициирует реакцию следования? Он предположил, что птенцы следуют за первым движущимся объектом, который они видят после вылупления. Обычно этим объектом выступает мать, но когда К. Лоренц взял на воспитание диких гусят, оставшихся без родителей, они стали принимать его за свою мать, следуя за ним, куда бы он ни шел, при этом игнорируя взрослых гусей, т.е. у них выработался на него импринтинг [Крэйн, 2002].

Наблюдение импринтинга привело к созданию концепции ***критического периода***. К. Лоренц обнаружил, что виды птиц различаются по кругу объектов, на которые у них вырабатывается импринтинг. Однако всегда существует некий критический период, который, как правило, длится около дня с момента появления птенца на свет, в течение которого и происходит запечатление движущегося объекта. Если птенцы видят движущийся объект после окончания критического периода, его запечатления не происходит. Таким образом, ***критический период*** — «это отрезок времени в развитии, когда может происходить специфический вид научения; до и после критического периода подобное научение затруднено или даже невозможно» [Кайл, 2002, с. 23–24]. В настоящее время применительно к развитию человека вместо строгого понятия критического периода используют понятие «сензитивный период». ***Сензитивный период*** — это благоприятное время для

развития определенных способностей, именно тогда индивид особенно чувствителен к воздействиям со стороны окружающей среды. Однако границы этого периода определены менее четко, чем границы критического периода. Развитие той или иной способности может произойти и позже, но это будет сопряжено с большими трудностями [Берк, 2006].

К этологическим теориям, рассматривающим человеческое развитие, в первую очередь можно отнести ***теорию привязанности*** Джона Боулби (1907–1990), на формирование которой также большое влияние оказала *психоаналитическая концепция*. ***Привязанность*** рассматривается Боулби как поиск и установление тесной эмоциональной близости с другим человеком [Боулби, 2003]. Он полагает, что проявления привязанности у младенцев, например, улыбка, лепет, плач, являются врожденными социальными сигналами, которые стимулируют родителей подходить к младенцу, ухаживать за ним, общаться. Такое поведение, способствуя тому, чтобы мать находилась рядом, гарантирует, что ребенок всегда будет защищен от опасности и окружен необходимыми для развития заботой и вниманием.

Согласно Боулби, эмоциональная привязанность ребенка к матери (или к обеспечивающему уход человеку) развивается аналогично импринтингу у животных. Однако формирование привязанности у младенцев — более сложный и длительный процесс, чем импринтинг у птенцов. Он выделил несколько ***фаз развития привязанности*** у ребенка к матери или к лицу, ее заменяющему [Боулби, 2003].

Фаза 1 — ***фаза недифференцированной привязанности*** (от рождения до 6 недель). Младенцы реагируют на любого человека одними и теми же базовыми способами, врожденными сигналами: плач, сосательный рефлекс, хватание, пристальный взгляд в глаза взрослому и др. Все эти реакции удерживают мать на близком расстоянии и приводят к взаимодействию малыша и матери, являясь эффективным привязывающим средством. Однако младенцы еще не привязаны к матери и поэтому точно так же реагируют и на любого незнакомого взрослого.

Фаза 2 — ***фаза формирования привязанности*** (с 6 недель до 6–8 месяцев). В течение этой фазы младенцы по-разному реагируют на мать или знакомого опекуна и на незнакомца. Социальные реакции малыша становятся более избирательными: дети более свободно улыбаются, гулят, лепечут в присутствии знакомых людей, быстрее успокаиваются, когда именно они берут их на руки. У них, по-видимому, начинает формироваться эмоциональная привязанность к тому человеку, который с наибольшей готовностью отвечает на их сигналы.

Фаза 3 — ***фаза четкой привязанности*** (от 6–8 месяцев до 18 месяцев — 2 лет). Начиная примерно с 6-месячного возраста привязанность ребенка к определенному человеку становится все более интенсивной и исключительной. Появляется тревога разлучения (сепарационная тревога) именно с этим человеком (ребенок, например, начинает громко плакать, когда мать покидает комнату), возрастает интенсивность приветствия именно этого человека, когда он возвращается: малыш тянется к нему, обнимает его, издает радостные звуки. Когда младенцы научаются ползать, они начинают активно следовать за удаляющимся основным объектом

своей привязанности. Отсюда некоторые исследователи делают вывод, что первые 6 месяцев жизни ребенка являются критическим периодом в становлении привязанности наподобие импринтинга, обнаруженного у животных.

К 7–8 месяцам возникает боязнь незнакомцев, выражающаяся в реакциях разной интенсивности при виде незнакомого человека: от легкой настороженности до громкого плача. К концу первого года жизни у ребенка появляется *общая рабочая модель объекта привязанности*, т.е. складывается общее представление о доступности и отзывчивости основного объекта привязанности, в качестве которого обычно выступает мать. Когда родители надежны и заботливы, малыши начинают доверять им, зная, что могут рассчитывать на их заботу, помощь и утешение. Например, годовалая девочка, у которой возникли определенные сомнения относительно отзывчивости ее матери, будет испытывать, по Боулби, тревогу при исследовании новых ситуаций независимо от расстояния до матери. Напротив, девочка, у которой сложилось представление, что мать ее любит и всегда будет рядом, когда потребуется помощь, станет исследовать окружающий мир с большей смелостью и энтузиазмом, при этом, конечно, периодически проверяя присутствие матери.

Фаза 4 — ***формирование двустороннего взаимоотношения*** (с 18 месяцев — 2 лет и далее). К концу второго года жизни быстрое развитие воображения и речи позволяет малышам осознать некоторые из факторов, влияющих на приход и уход родителей, и предсказать время их возвращения. В результате ослабевает протест против ухода близких взрослых. Теперь ребенок начинает действовать больше как партнер в отношениях, позволяя родителю отлучиться, признавая его потребности, планы и цели, или вести с ним переговоры, используя просьбы и уговоры для изменения его целей, а не просто цепляться за значимого взрослого.

Боулби обратил внимание, что у некоторых детей нормальный ход развития привязанности может быть нарушен. Он изучал травмирующий опыт воспитания детей в детских домах, называя этих детей «личностями, лишенными любви» [Крэйн, 2002]. Воспитывающиеся там дети в силу неблагоприятных условий для формирования близких человеческих связей неспособны выработать импринтинг на определенного человека, поэтому и в дальнейшем они неспособны установить глубокие продолжительные отношения с кем бы то ни было, зачастую используя людей только в собственных интересах.

По мнению Боулби, именно качество устанавливаемых отношений с матерью или лицом, ее заменяющим, имеет ключевое значение для формирующегося у ребенка качества привязанности. М. Эйнсворт, последовательница и коллега Д. Боулби, предложила стандартную процедуру измерения качества привязанности между матерью и младенцем. Это методика «Незнакомая ситуация», которая составляет последовательность из восьми эпизодов (см. табл. 2.1) [Берк, 2006, с. 665].

На основе данного теста М. Эйнсворт выявила ***три основных типа привязанности***: надежная привязанность, тревожно-избегающая и амбивалентная [Крайг, 2000; Крэйн, 2002].

Надежная привязанность обозначает устойчивую и адекватную привязанность, которая проявляется в том, что дети заняты исследовательской активно-

Таблица 2.1

Эпизоды «Незнакомой ситуации»

Эпизод	Событие	Проявление привязанности
1	Экспериментатор приводит родителя и ребенка в игровую комнату и покидает их	
2	Родитель сидит, в то время как ребенок занимается игрушками	Родитель используется как безопасная основа
3	Входит незнакомец, который садится и разговаривает с родителем	Реакция на незнакомого взрослого
4	Родитель покидает комнату. Незнакомец обращается к ребенку и, если это необходимо, предлагает ему утешение	Сепарационная тревога
5	Родитель возвращается, приветствует ребенка и, если это необходимо, утешает его. Незнакомец покидает комнату	Реакция на воссоединение
6	Родитель покидает комнату	Сепарационная тревога
7	Незнакомец входит в комнату и предлагает ребенку утешение	Способность принять утешение от незнакомца
8	Родитель возвращается, приветствует ребенка и, если это необходимо, утешает его и старается переключить внимание ребенка на игрушки	Реакция на воссоединение

Комментарий. Первый эпизод длится приблизительно 30 с; остальные эпизоды продолжаются по 3 мин каждый. Эпизоды сепарации прерываются в случае крайней угнетенности ребенка.

стью, пока мать присутствует рядом. Но когда мать покидала комнату, они расстраивались, проявляли заметную обеспокоенность, их активность снижалась. Когда мать возвращалась, они проявляли радость, искали близости с ней, быстро успокаивались и возобновляли свою игровую активность.

Избегающая привязанность. Дети с таким типом привязанности выглядят достаточно независимыми, не ищут особой близости с матерью, когда они вместе с ней, и не проявляют особого беспокойства и огорчения, когда их оставляют наедине с незнакомцем. Более того, младенец с таким типом привязанности ведет себя с незнакомыми людьми почти так же, как с матерью. При возвращении матери они не выказывают особой радости либо вяло приветствуют ее, не ищут близости с ней, более того, если она пыталась взять их на руки, они отводили взгляд, не цеплялись за нее, стремились избежать объятий.

Амбивалентная привязанность (иначе называемая ***сопротивляющаяся привязанность***). Эти дети выглядят тревожными в незнакомой ситуации даже рядом с матерью, предпочитая находиться вблизи, часто «хвостиком» следуя за ней, от-

казываются играть, исследовать комнату. Когда мать покидала комнату, они крайне волновались, расстраивались, беспокоились и плакали так, что незнакомый человек не мог их утешить. При воссоединении с матерью они ищут продолжительного контакта с ней, одновременно активно сопротивляясь ее усилиям утешить их: они то тянутся к ней, то сердито отталкивают, демонстрируя гнев, непослушание. Кроме того, даже оказавшись у матери на руках, эти дети продолжают плакать и цепляться за нее.

Некоторые исследователи стали выделять четвертый тип привязанности — ***дезорганизованную привязанность***, которую характеризуют смешанные проявления избегающего и амбивалентного поведения; при этом часто все выглядит так, будто воссоединение с матерью приводит малыша в замешательство и вызывает растерянность и опасения.

Привязанность младенцев к матери была сильной и надежной, если те проявляли сензитивность, отзывчивость, быстро реагировали на сигналы (плач, улыбка, лепет и т.п.) своего ребенка. Такая эмоциональная привязанность дает ребенку чувство безопасности и защищенности, позволяя развивать исследовательскую деятельность. Как было установлено в последующих исследованиях, надежная привязанность младенца к матери или другому взрослому способствует достижению ребенком более высоких уровней развития социальных навыков, независимости, поведенческой и когнитивной компетентности [Бреслав, 2004]. Разнообразные нарушения привязанности, согласно Боулби, создают основу для развития невротической личности.

Ценность этологического подхода состоит в том, что он подчеркивает важность изучения развития ребенка в естественной обстановке, обращает внимание на сравнительный анализ развития человека и развитие других видов. Однако воззрения этологического подхода на развитие человека с большим трудом поддаются проверке: очень сложно доказать, что различные мотивы, аспекты поведения и жизненные стили являются врожденными, адаптивными или представляют собой продукт эволюции [Шэффер, 2003]. Более того, даже прочно укорененные свойства, опосредованные генетически, могут быть модифицированы опытом. Однако несмотря на то, что идеи Д. Боулби и М. Эйнсворт критикуются рядом психологов за попытку перенести механизмы формирования привязанности у разных видов животных на человека, их работы стимулировали огромное число исследований, посвященных становлению привязанности детей не только к матери, но и к отцу, братьям и сестрам, долговременным последствиям нарушения привязанности, культурным традициям в воспитании детей, в целом эмоциональному развитию детей. Идеи Д. Боулби и М. Эйнсворт сразу нашли практическое применение, обусловив развитие новых методов семейного и интернатского воспитания, реорганизацию системы госпитального режима для детей (с 1950-х годов в США, Великобритании матерям было позволено оставаться в больнице вместе с маленькими детьми).

Этологические теории, так же как и теория созревания, подчеркивают биологические основы развития ребенка, уделяя большее внимание процессу разверты-

вания, становления наследственно заложенных программ поведения, являющихся продуктом эволюционной истории. При этом сохраняется основная психическая функция — биологическая адаптация к окружающей среде.

В табл. 2.2 кратко представлена оценка биологического подхода к психическому развитию ребенка.

Таблица 2.2

Оценка биологического подхода

Теория	Ценное (позитивные стороны)	Направления критики
Теория рекапитуляции; теория трех ступеней детского развития	— создание первой целостной концепции детского развития; — констатация закономерного, а не хаотичного или стихийного характера развития психики; — построение периодизации развития психики; — постановка проблемы взаимосвязи между историческим и индивидуальным развитием человека; — выявление норм моторного, эмоционального и социального развития детей; — стимуляция интереса к детскому развитию, к поиску закономерностей этого развития; — появление новых предметов психологического исследования: детские игры, рисунки, страхи; — разработка анкет для исследования детского развития	— критика аналогии между развитием общества и индивидуальным развитием ребенка; критика С.Л. Рубинштейна: социогенез и онтогенез идут «от простого к сложному», но неправильно отождествлять эти процессы; — уподобление психического развития биологическому; — предопределенность хода психического развития биологическим, наследственным фактором; — критика бихевиористов: страхи не врожденны, а возникают из реальных событий; — критика К. Гросса: игра есть период подготовки к взрослой жизни, а не избавление от прошлого; — критика Д.Б. Эльконина: не ставится вопрос о роли внешних условий в игре; содержание детских игр определяется лишь якобы автоматически наступающими стадиями, повторяющими стадии исторического развития человечества; — критика методов: самонаблюдение детей и родительские отчеты необъективны

Окончание табл. 2.2

Теория	Ценное (позитивные стороны)	Направления критики
Теория созревания	— описание феноменологии детского развития; — создание нормативов детского развития и описание возрастных норм; — внедрение новых методов и техник для проведения психологического исследования; — акцентирование внимания на внутренние процессы созревания; — предложены принципы воспитания детей	— критика приравнивания развития к созреванию; — не дается качественный анализ развития; — не анализируются причины развития, дается только описание возрастных норм; — не учитывается фактор влияния окружающей среды, обучения на развитие; — не рассматриваются индивидуальные варианты нормативного развития; — установленные нормативы не соответствуют современному уровню развития детей
Теория привязанности	— рассмотрение человеческого развития в эволюционном контексте; — взаимоотношение значимых людей и младенца стали рассматриваться как фактор развития; — акцент на эмоциональном развитии детей; — источник многочисленных исследований формирования привязанностей	— критика использования этологических понятий и закономерностей; — проведение параллелей между поведением животных и человека; — ограниченность исследованиями формирования привязанности; — игнорирование когнитивных факторов, влияющих на развитие

2.3

Поведенческий подход: теории научения

Теории научения берут свое начало от эмпиризма Дж. Локка, его представления о ребенке как о *tabula rasa*. Интерес к законам научения, основанный на работах И.П. Павлова, в начале XX в. привел к возникновению психологической школы,

известной как ***бихевиоризм***. Джон Уотсон (1878–1958) — основатель бихевиоризма — был первым теоретиком, применившим закон действия классического условного рефлекса к поведению детей. Он считает главным фактором, определяющим развитие ребенка, окружающую среду, а само развитие сводит к процессу накопления опыта. Исходя из этого, Дж. Уотсон полагает, что из ребенка можно сделать все, что пожелает воспитатель. «Дайте мне, — писал он в своей книге "Бихевиоризм", — дюжину здоровых, нормально развитых младенцев и мой собственный, специальный мир, в котором я буду их растить. И я гарантирую, что, выбрав наугад ребенка, могу сделать его специалистом любого профиля — врачом, адвокатом, художником, торговцем, даже нищим или вором-карманником вне зависимости от его склонностей и способностей, рода занятий и расовой принадлежности его предков» [Шульц, Шульц, 2002, с. 299].

Для доказательства положения о решающей роли окружения в развитии Дж. Уотсон обращается к серии экспериментов с условными рефлексами. Он исходит из того, что младенцы имеют всего три врожденные эмоциональные реакции: страх, гнев и любовь. Страх порождается громким звуком и внезапной потерей опоры; гнев — ограничением свободы движений; любовь — ласками, поглаживаниями, укачиванием. Прочие человеческие эмоциональные реакции представляют комбинацию этих трех и формируются в процессе выработки условных рефлексов. Чтобы доказать это положение, Дж. Уотсон проводит экспериментальное исследование с 11-месячным мальчиком Альбертом по выработке эмоциональной реакции страха перед белой крысой с помощью условных рефлексов. В начале эксперимента маленький Альберт совсем не боялся белой крысы, тянулся к ней, однако после того как ее показ несколько раз сопровождался резким, громким ударом молотком по железному бруску, который, естественно, вызывал испуг ребенка, он начинал плакать, отворачивался, стремился скрыться при одном только виде крысы. Таким образом, Дж. Уотсон доказывал, что можно применять закон действия классического условного рефлекса к поведению детей, в частности, на его основе формировать условную реакцию страха. Причем этот обусловленный страх распространился на все пушистые и белые предметы: Альберт стал бояться кролика, собаки, маски Санта-Клауса, шубы и т.п., хотя раньше их не боялся. Из этих экспериментальных исследований делался вывод о решающей роли воспитания и окружающей обстановки в раннем детстве.

Дж. Уотсон считает, что взрослые могут формировать поведение детей при помощи тщательно контролируемых стимулов. Его система воспитания детей основывалась на жестком режиме и выполнении строгих правил. К примеру, родителям запрещалось обнимать, ласкать и целовать детей, не рекомендовалось сажать их к себе на колени. «Можно в крайнем случае один раз поцеловать ребенка в лоб, когда он приходит сказать "спокойной ночи". С утра можно пожать ребенку руку. Можно погладить ребенка по голове, если он особенно хорошо выполнил трудное задание...» [Там же, с. 280]. Иначе, по мнению Дж. Уотсона, дети не научатся отделять себя от родителей, быть свободными и исследовать мир самостоятельно.

Дж. Уотсон провел не много экспериментальных исследований в подтверждение своих взглядов на развитие. Однако его идеи об определяющей роли окружения в детерминации поведения человека были поддержаны и развиты другими учеными — приверженцами бихевиорального подхода. Наиболее известным из них является Б. Скиннер (1904–1990), создатель ***теории оперантного обусловливания***.

Б. Скиннер выделяет два основных типа поведения: респондентное и оперантное. *Респондентное поведение* — это ответные реакции, автоматически вызываемые известными стимулами (услышав громкий звук, человек непроизвольно вздрагивает и т.п.). *Респондентное обусловливание* — это классическое обусловливание в духе выработки условных рефлексов по И.П. Павлову. Это форма научения, при которой новый, нейтральный стимул связывается со стимулом, вызывающим рефлекторную реакцию, вследствие чего новый стимул сам по себе начинает вызывать ту же реакцию, т.е. обусловливать поведение. При респондентном обусловливании стимулы предшествуют реакциям и автоматически их вызывают. *Оперантное поведение* определяется и контролируется результатом, следующим за ним. При *оперантном обусловливании* начальный стимул может быть неизвестен; индивид (животное или человек) просто пробует различные реакции или совершает произвольно порождаемое действие, последствия которого (вознаграждение или наказание) и определяют, будет ли оно повторено. Научение при оперантном обусловливании происходит только тому, что подкрепляется. Например, один лишь вид книги не вызывает реакцию чтения, подобно тому, как яркий свет вызывает реакцию моргания. Ребенок может читать, а может не читать книгу в зависимости от того, какие результаты это давало в прошлом. Если чтение книг имело позитивные последствия, например, хорошие оценки, похвала мамы, вручение награды в виде сластей и проч., то это поведение с большей вероятностью будет реализоваться в будущем [Крэйн, 2002].

Б. Скиннер полагает, что оперантное поведение в отличие от респондентного играет бо́льшую роль в жизни людей. Он утверждает, что для изменения поведения ребенка особенно важны два вида последствий: подкрепление и наказание. ***Подкрепление*** — это последствие, повышающее в будущем вероятность того поведения, за которым оно следует. *Положительное подкрепление* состоит во введении положительных подкрепляющих стимулов. Например, родители каждый раз, когда застают ребенка за чтением книжки, могут подкреплять его действия похвалой, улыбкой и др. *Отрицательное подкрепление* состоит в вознаграждении путем удаления неприятных стимулов. Например, родители могут использовать отрицательное подкрепление, сказав своему ребенку, что всякий раз, когда он будет читать после ужина, ему не придется мыть посуду (если мытье посуды — неприятное занятие для ребенка). ***Наказание*** — это последствие, понижающее в будущем вероятность того поведения, за которым оно следует. Наказание подавляет поведение либо путем добавления чего-то неприятного (если ребенок не хочет читать, родители могут наказать его, заставляя выполнить какую-нибудь дополнительную работу), либо путем отмены чего-либо приятного (например, не разрешив играть на компьютере). Б. Скиннер придает большое значение позитивному подкреплению,

считая его наиболее эффективным средством контроля поведения, а наказание — наименее эффективным. Наказание лишь временно тормозит нежелательное поведение и, кроме того, вызывает негативные побочные последствия: страх, тревогу, падение самоуважения, уверенности в себе.

Б. Скиннер и сторонники его теории провели множество экспериментов по проблемам научения, описали различные режимы подкрепления, провели различие между первичными (пища, вода, физический комфорт, секс) и вторичными (деньги, внимание, одобрение) подкрепляющими стимулами, изучили роль наказания в приобретении навыков, особенности угасания и генерализации реакций и т.д. С точки зрения Б. Скиннера, обучение сложным действиям невозможно в один прием, оно требует постепенного формирования, шаг за шагом. Такое обучение называется *формированием реакции* или *методом успешного приближения*, при котором подкрепляются последовательные, все более точные приближения к желательному действию. Многие навыки человек осваивает с помощью такого пошагового, многоступенчатого процесса (умение самостоятельно есть, одеваться, пользоваться туалетом, читать, плавать, играть в футбол и т.д.). Б. Скиннер считает, что развитие устной речи идет таким же способом.

В результате исследований Б. Скиннера оперантное обусловливание стало широко применяться в детской психологии как один из принципов обучения. На положениях оперантного обусловливания разрабатывались и применялись обучающие машины: обучение велось небольшими, постепенно усложняющимися шагами, правильный ответ на каждом шаге подкреплялся обратной связью. Программированное обучение с помощью компьютера во многом основывается на этих принципах научения. Теоретические положения Б. Скиннера о важной роли положительного подкрепления стали применяться и в технике ***модификации поведения***, заключающейся в использовании положительного подкрепления для контроля или модификации поведения личности или группы [Шульц, Шульц, 2002]. Методы модификации поведения, применяемые в психиатрических клиниках, в школах, исправительных заведениях, используются для того, чтобы изменить ненормальное или нежелательное поведение, сделать его более приемлемым или желательным. Люди не подвергаются наказанию за то, что они ведут себя не так, как требуется. Они только получают подкрепление или вознаграждение, когда их поведение менялось в положительном направлении. Б. Скиннер верил, что положительное подкрепление для модификации поведения является более эффективным, чем наказание. Он подтвердил свою точку зрения значительным объемом экспериментальных исследований как на животных, так и на людях [Там же].

Теорию Скиннера иногда называют теорией «пустого организма» [Крэйн, 2002], поскольку он изучал только открытые для наблюдения реакции и игнорировал внутренний мир: мысли, чувства и побуждения. Он полагал, что такие внутренние события «не должны быть предметом научной психологии, если только мы не найдем способов делать их явными и измерять» [Шульц, Шульц, 2002, с. 243].

Радикальная позиция Б. Скиннера, заключающаяся в отрицании мышления, воли, эмоций, всего внутреннего мира личности, да и самой личности, рассматривающая поведение человека в изоляции от социального окружения и взаимодей-

ствия с ним, привела в конечном счете к тому, что приверженцы бихевиоральной традиции подвергли критике, уточнению и пересмотру многие ее положения и сформировали новое направление — ***социально-бихевиоральный подход***. Этот подход представлен ***теориями социального научения*** Н. Миллера, Д. Долларда, Р. Сирса, А. Бандуры, Дж. Аронфрида и т.д. (см., например, [Обухова, 2001]). Мы рассмотрим, пожалуй, самую влиятельную из них: ***теорию социального научения*** Альберта Бандуры (1925–1988).

Бандура полагает, что люди не побуждаются к определенным действиям исключительно внутренними силами или внешними стимулами, более того, он возражает и против точки зрения, согласно которой поведение является результатом взаимодействия индивида и конкретной ситуации (B = f (P, E)), поскольку она не отвечает на основной вопрос: каким образом эти два источника влияния взаимодействуют при формировании поведения. Он считает неверной и формулу B = f (P ⇆ E), где поведение определяется взаимодействием личности и среды, поскольку поведение в ней не является «интерактивной детерминантой» [Бандура, 2000]. С точки зрения теории социального научения А. Бандуры, следует говорить о *непрерывном взаимодействии взаимозависимых детерминант: поведения, личностных факторов и факторов внешней среды* (рис. 2.1).

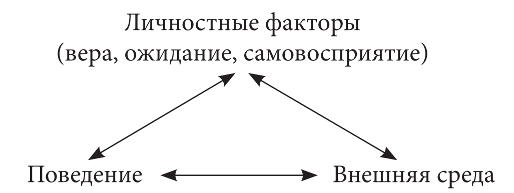


Рис. 2.1. Схематическое представление модели взаимодействия взаимозависимых детерминант

При этом их взаимодействие «различается в зависимости от условий и вида поведения. В некоторые моменты факторы внешней среды налагают суровые ограничения на поведение, а в иное время именно индивидуальные факторы являются регуляторами, подавляющими ход внешних событий» [Там же, с. 23].

Бандура полагает, что внешнее подкрепление (вознаграждение и наказание) не является единственным механизмом научения. Научение может осуществляться также через ***моделирование*** (известное еще как ***научение через наблюдение***). Когда ребенок вслед за мамой хлопает в ладоши, а подросток носит такую же одежду, как и его сверстники в школе, это является примером научения через наблюдение. Научение через наблюдение способствует сокращению процесса усвоения того или иного поведения, что является жизненно важным как для развития, так и для выживания. А. Бандура указывает, что чем серьезнее и опаснее последствия возможных неудач в процессе обучения на собственном опыте проб и ошибок, тем чаще научение идет путем наблюдения за действиями компетентных людей (именно так идет обучение плаванию, вождению машины, практике хирургических операций и т.п.) [Там же]. Сторонники теории социального научe-

ния в своих исследованиях доказывают, что на поведение людей, и детей в особенности, оказывают влияние не только модели, демонстрируемые со стороны живых людей, но и модели, предлагаемые средствами массовой информации, в первую очередь телевидением.

Научение через наблюдение включает, с точки зрения А. Бандуры, *процессы внимания, сохранения, моторно-репродуктивные и мотивационные процессы*. Чтобы успешно подражать другому человеку (модели), необходимо:

1) *обратить внимание на модель*, правильно выделить и понять ее характерные особенности поведения. А. Бандура в своих исследованиях обнаружил, что человек склонен моделировать поведение людей того же пола, примерно того же возраста, которые с успехом решают сходные проблемы. Кроме того, люди склонны обращать внимание на модели, которые выделяются среди других внешностью, компетентностью, статусом, являются знаменитыми, наделенными властью и другими притягательными качествами;

2) *запомнить и сохранить наблюдения в памяти в символической форме, используя либо визуальные образы* (можем представить тот маршрут, по которому нас кто-то вел), *либо вербальные коды* (наблюдая, можем повторять про себя, что делает модель: например, «после выхода из метро надо повернуть направо, потом пройти прямо до перекрестка...»);

3) *обладать необходимыми двигательными навыками, чтобы воспроизвести наблюдаемое поведение*. Например, мальчик, наблюдая, как отец пилит, понимает и запоминает, как нужно класть бревно, направлять пилу, но этого недостаточно, чтобы он овладел данным моторным навыком, так как ему не хватает силы, ловкости, опыта [Крэйн, 2002];

4) *иметь определенную мотивацию, чтобы усвоенные новые образцы поведения реализовать на практике*. При выполнении первых трех условий человек может подражать модели, но это еще не значит, что он это будет делать. Фактические действия зависят от условий подкрепления: человек с большей вероятностью будет подражать действиям других, если оно приводит к полезным результатам или за ним последует вознаграждение, нежели если оно оказывается неэффективным или даже вредным.

Согласно А. Бандуре, человек учится не только на собственном опыте последствий своего поведения, т.е. не только на том, поощряется или наказывается его поведение (прямое подкрепление), но и наблюдая за последствиями поведения других людей, т.е. через ***косвенное подкрепление***. Так, например, если мальчик видит, что его друзья начинают уважать сверстника за агрессивное поведение, то он, вероятно, станет ему подражать. Но если он видит, что это поведение отрицается значимыми другими или, более того, наказывается, он вряд ли станет делать то же самое.

Еще одним механизмом регулирования поведения человека, согласно А. Бандуре, является ***самоподкрепление***, выражаемое в форме удовлетворенности собой, гордости за свои успехи или неудовлетворенности собой, самокритики. Другими словами, человек устанавливает для себя внутренние нормы поведения, стандарты достижения, исходя из которых строится его самооценка, мотивирующая то или

иное поведение. «Мы стараемся действовать так, чтобы получить самоудовлетворение, и отбрасываем то, что лично не одобряем» [Бандура, 2000, с. 48]. Откуда берутся стандарты поведения, определяющие самооценку, а следовательно, и реакции самоподкрепления? С точки зрения А. Бандуры, стандарты устанавливаются либо при научении, либо при моделировании, хотя обычно эти два способа влияния действуют совместно. Дети начинают оценивать свое поведение на основании того, как другие реагируют на него. Взрослые обычно поощряют достижение детьми определенных стандартов достойного поведения или когнитивного развития и разочаровываются, когда дети не соответствуют этому уровню. В случае моделирования дети усваивают оценочные стандарты своих моделей и оценивают свое поведение относительно этих стандартов, таким образом подкрепляя себя. Когда дети наблюдают за моделями, которые устанавливают высокие стандарты, они вознаграждают себя только тогда, когда достигают превосходного уровня исполнения. Когда они наблюдают за моделями, считающими посредственные достижения достаточными, дети подкрепляют себя за минимальные достижения [Там же].

Бандура описывает разные ***виды научения через моделирование***.

- Первый вид моделирования можно назвать *имитационным*, поскольку человек старается усвоить поведение практически в той же самой форме, в которой оно демонстрируется. Обычно это касается социально предписанного или высокофункционального поведения, при котором существует лишь узкий диапазон правильных или допустимых действий, например, вождение автомобиля.
- Второй вид — *абстрактное моделирование*, при котором наблюдатель строит свое поведение на основе общих особенностей, правил, принципов, извлеченных им из наблюдения, но в то же время выходящих за рамки конкретных образцов. На основании правил, выделенных посредством наблюдения, осваиваются иностранные языки, моральные суждения, лингвистические стили, когнитивные операции, стандарты поведения и т.д.
- Третий вид — *креативное моделирование* заключается в комбинации различных моделей и в новом синтезе их свойств, который существенно отличается от каждой из наблюдаемых моделей (появление новых личностных характеристик, стилей поведения, творчество в науке и искусстве), т.е. это «результат инновационного синтеза различных источников влияния» [Там же, с. 75].

Для объяснения личностного функционирования и изменения А. Бандура разрабатывает ***концепцию самоэффективности*** [Там же]. *Самоэффективность* — это чувство собственной компетентности в той или иной деятельности, суждение о своих способностях и возможностях. Бандура считает, что самоэффективность — центральная и важная детерминанта человеческого поведения. Ожидание эффективности означает оценку индивидом того, в какой степени он в состоянии вести себя так, как это необходимо, чтобы получить некоторый результат. Знание уровня самоэффективности человека в той или иной деятельности очень важно, поскольку в целом ряде исследований было установлено, что ожидания эффективности коррелируют на высоком уровне значимости с реальным поведением, оказывая существенное влияние на многие стороны человеческой деятельности, определяя уровень усилий, настойчивость, выбор задач определенной степени

трудности, успех в деятельности, эмоциональные переживания [Бандура, 2000; Гордеева, 2006; Шепелева, 2008]. Согласно данным, полученным А. Бандурой и его коллегами, люди с высокой самоэффективностью более настойчивы, лучше учатся, а также обладают большим самоуважением, менее тревожны и менее склонны к депрессиям [Гордеева, 2006].

На формирование самоэффективности влияют четыре обстоятельства [Бандура, 2000].

1. Собственный опыт успехов и неудач в попытке достичь желаемых результатов.

2. Опыт, приобретенный посредством наблюдения за другими людьми и их достижениями. Самоэффективность растет, когда люди наблюдают, как другие успешно справляются с решением различных задач, и падает, если человек наблюдает за тем, как другие, несмотря на упорные попытки, терпят неудачу.

3. Вербальное подкрепление или наказание, т.е. высказываемые другими убеждения в том, что человек обладает способностями, необходимыми для достижения цели.

4. Психологическое, эмоциональное состояние (оценка своего эмоционального состояния — спокойствие, воодушевление, усталость или переживание страха, напряжения — влияет на оценку собственных поведенческих способностей).

Социально-когнитивная теория А. Бандуры во многом отличается от теории оперантного обусловливания Б. Скиннера. В теориях социального научения ребенок рассматривается не как автомат, механически реагирующий на подкрепление и наказание, а как познающий и интерпретирующий события человек, живущий среди других людей и перенимающий их опыт. А. Бандура в отличие от многих представителей поведенческого подхода акцентирует внимание на познавательных способностях детей и признает их активную роль в собственном развитии.

В табл. 2.3 представлены преимущества и ограничения поведенческого подхода.

2.4

Психоаналитический подход

Психоаналитический подход к детскому развитию берет начало в работах З. Фрейда (1856–1939). Фрейд полагает, что психическое развитие определяется биологическими, бессознательными, прежде всего сексуальными и агрессивными, влечениями и представляет собой адаптацию индивида к внешнему социальному миру, чуждому ему, но необходимому. Психоаналитический подход, развиваемый З. Фрейдом, можно считать:

- *генетическим*, поскольку поведение взрослого человека объясняется стадиями психического развития, детскими травмами, конфликтами и переживаниями;
- *энергетическим*, так как психические процессы рассматриваются с точки зрения наличия в них психической энергии (либидо), которая может переходить из

Таблица 2.3

Оценка поведенческого подхода

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Теории научения (Дж. Уотсон, Б. Скиннер)	— развитие естественно-научного подхода к проблемам возрастной психологии; — разработка экспериментальных методов исследования развития; — учет влияния среды на развитие; — внимание к характеристикам и режимам подкрепления поведения индивида; — разработка эффективных программ обучения и психотерапевтических техник	— игнорирование внутренних, психологических факторов поведения; — механистичность представлений о человеке; — игнорирование специфики собственно человеческого развития, поиск общих закономерностей поведения животных и человека; — игнорирование когнитивных факторов, влияющих на научение; — отрицание роли собственной активности ребенка; ребенок — как объект воздействия; — недооценка значения важности биологических факторов в развитии; — упрощение проблемы индивидуальных различий; — невозможность объяснить формирование совершенно новых для индивида форм поведения; — критика метода: применение зоопсихологического эксперимента для объяснения развития человека; — отрицание существования «скачков» в развитии, возрастных стадий развития
Теория социального научения А. Бандуры	— констатация взаимного детерминизма: взаимодействия среды, поведения и личности (когнитивных компонентов); — привлечение внимания к условиям социальной среды как фактору развития; — исследование социализации; — признание активной роли детей в собственном развитии; — исследование саморегуляции и ее развития; — акцент на проблемах подражания и моделирования; — источник целого ряда эмпирических исследований поведения, когнитивных и личностных аспектов	— отрицание существования возрастных стадий развития; — критика Ж. Пиаже и его последователей за недооценку важности влияния когнитивных структур на процесс моделирования; — недооценка внутренних причин развития ребенка — стимулов, исходящих от созревающего организма и естественного интереса к окружающему миру. Отсюда отрицание способности детей обучаться чему-либо самостоятельно на основе внутреннего интереса

одного состояния в другое, из одной части тела в другую, но ее количество остается неизменным. Источник психической энергии, а значит, и влечений, представляет собой раздражение, которое исходит изнутри организма и представляет собой нейрофизиологическое состояние возбуждения. Цель влечений человека — удовлетворение, т.е. устранение раздражения, уменьшение напряжения, вызванного неприятным скоплением энергии [Фрейд, 1991];

• *динамическим*, поскольку поведение индивида формируется под влиянием сложного, зачастую конфликтного взаимодействия всех его психических сил (конфликты между различными инстанциями психической организации личности: *Оно, Я, Сверх-Я*).

Личность человека, по З. Фрейду, состоит из трех структурных компонентов: *Оно, Я и Сверх-Я*. *Оно (Id)* — вместилище врожденных инстинктивных влечений и вытесненных из сознания желаний, неприемлемых с точки зрения социальных норм. Эти базовые биологические потребности и желания являются бессознательными и подчиняются принципу удовольствия, т.е. требуют удовлетворения, немедленной разрядки внутреннего напряжения. *Я (Ego)* — практический, рациональный, частично осознаваемый компонент личности, возникающий по мере биологического созревания ребенка. *Я* подчиняется принципу реальности, пытаясь учитывать и подчиняться требованиям внешнего мира, разрешать конфликты между влечениями *Оно*, *Сверх-Я* и препятствиями реального мира, откладывать удовлетворение импульсивных желаний *Оно*, направлять их в социально приемлемое русло. *Сверх-Я (Superego)* — это инстанция личности, представляющая собой совесть и эго-идеал, критика и цензора, контролирующая соблюдение норм и ценностей, принятых в данном обществе, и поэтому постоянно конфликтующая с *Оно*. *Сверх-Я* формируется в дошкольные годы в результате интроекции (перевода во внутренний план) регулирующих и регламентирующих влияний родителей, когда дети начинают усваивать моральные нормы, социальные стандарты человеческого поведения, ценности и установки.

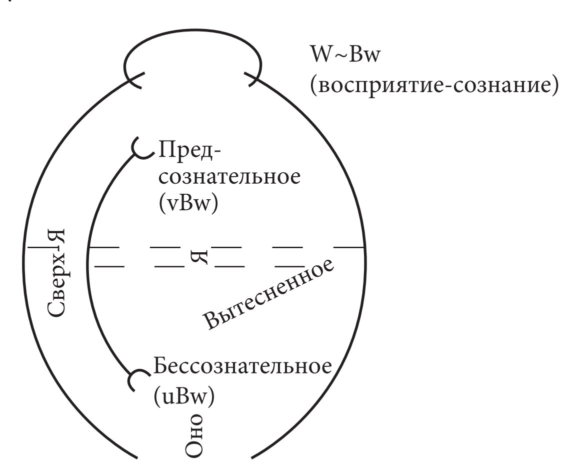


Рис. 2.2. Разделение психической личности по Фрейду

Источник: [Фрейд, 1989, с. 349].

На основе воспоминаний взрослых людей — своих пациентов, страдающих теми или иными видами неврозов, исследований их бессознательных мотивов, влечений и желаний Фрейд разработал ***психосексуальную теорию***. По З. Фрейду, личность в своем развитии проходит несколько психосексуальных стадий. Они представляют собой биологически детерминированную последовательность, порядок которой неизменен и присущ всем людям независимо от культуры. Критерием периодизации служит зона концентрации сексуальной энергии (либидо), определяющая основной канал разрядки внутреннего напряжения и доминирующий способ удовлетворения первичных потребностей. Фрейд полагал, что человек рождается с неким количеством либидо, которое благодаря процессу созревания в строго определенной последовательности перемещается из одной части тела в другую. Те части тела, в которых оно концентрируется, называются эрогенными зонами и определяют название *стадий психосексуального развития*: оральная, анальная, фаллическая, генитальная. Развитие идет от аутоэротизма, когда либидо направляется на собственное *Я*, к выделению внешних объектов, на которые направляется эта биологическая энергия [Фрейд, 1991].

Социальный опыт, прежде всего опыт общения ребенка с родителями, по мнению З. Фрейда, также играет важную роль в психическом развитии, поскольку процесс созревания организма порождает неуправляемую сексуальную и агрессивную энергию, которую общество должно обуздать. Каждая стадия развития личности характеризуется своим типом конфликта между присущей этому возрасту формой сексуального влечения и запретами общества, между биологическими импульсами и социальными ожиданиями. Развитие как раз и определяется тем, насколько хорошо человек разрешает эти конфликты.

В силу фрустрации потребности, соответствующей той или иной стадии психического развития, или, наоборот, ее чрезмерного удовлетворения происходит *фиксация* (задержка, остановка) на этой стадии. Ребенок, а в последующем и взрослый остается сосредоточенным на проблемах и удовольствиях, характерных для данной стадии развития, что определяет его характер, стиль взаимоотношения с другими людьми, способ справляться с тревогой и может стать предпосылкой развития невротических симптомов. В повседневной жизни человек может не проявлять черты, свойственные той или иной фиксации, однако при фрустрации он регрессирует к той стадии, на которой наблюдалась фиксация либидо. Величина регрессии определяется силой фиксации в детстве и остротой фрустрации в более позднем возрасте [Крэйн, 2002]. Если фиксация в детстве была сильной, достаточно даже относительно легкой фрустрации, чтобы вызвать регрессию. С другой стороны, серьезная фрустрация может вызвать регрессию к более ранней стадии, даже если фиксация не была особенно сильной.

Коротко охарактеризуем каждую стадию психосексуального развития [Блюм, 1996; Крэйн, 2002; Фрейд, 1989; 1991].

Оральная стадия длится от рождения до 1–1,5 года. Зона сосредоточения либидо — рот, т.е. ребенок получает удовольствие через сосание, жевание, кусание. Первым объектом орального компонента сексуального влечения, по Фрейду [1989], является материнская грудь, удовлетворяющая потребность младенца в

пище. Однако в акте сосания эротический компонент, получавший удовлетворение при кормлении грудью, становится самостоятельным, отказываясь от постороннего объекта и замещая его каким-нибудь органом собственного тела. Оральное влечение становится *аутоэротическим*. Таким образом, первоначально внимание младенца направлено на его внутренний мир и сфокусировано на его собственном теле. Младенец находится во власти влечений и отчасти способен их удовлетворить сам по себе. Такое состояние Фрейд назвал *первичным нарциссизмом*, для него также характерно то, что на протяжении приблизительно первых 6 месяцев жизни мир младенцев является «безобъектным», у них отсутствует представление о независимом существовании других людей или предметов.

Во второй половине первого года жизни начинается 2-я фаза оральной стадии, связанная с прорезыванием зубов, когда акцент смещается с сосания на жевание и кусание. Появляются первые ограничения (мать не разрешает кусать грудь), которые наряду с задержками в выполнении желаний ребенка, постепенным отучением от груди ведут к дифференциации, выделению объекта, к формированию представления о других людях и особенно — о матери как о необходимом, но отдельном существе, и в целом — *к развитию инстанции Я.*

При фиксации на оральной стадии человека постоянно занимают вопросы, связанные с пищей, или он может приобрести привычку сосать палец, обкусывать ногти, грызть карандаш, переедать, курить, пристраститься к выпивке. Фиксация на первой фазе ведет к формированию *орально-пассивного типа личности*, для которого характерны такие качества, как доверчивость, незрелость, пассивность, оптимистичность, чрезмерная зависимость, ненасытность. Эти люди обычно ждут и требуют от других «материнского» отношения к себе, постоянно ищут одобрения, поддержки. Если фиксация либидо произошла на второй фазе, формируется *орально-агрессивный (орально-садистический)* тип, что ведет к формированию таких черт взрослой личности, как любовь к спорам, сарказм, циничное отношение ко всем окружающим, язвительность, агрессивность в межличностных отношениях, стремление доминировать, использовать других.

Иногда люди проявляют оральные черты лишь тогда, когда испытывают фрустрацию. Например, маленький мальчик, внезапно почувствовавший, что он лишился внимания родителей после рождения сестры, может регрессировать к оральным формам поведения и снова начать сосать палец, что он к этому моменту перестал делать. Или девушка-подросток, утратив любовь своего романтического друга, впадает в депрессию и находит утешение в пище.

Анальная стадия длится от 1,5 до 3 лет. Эрогенная зона смещается на область ануса, удовлетворение связано с актом дефекации. На этой стадии родители начинают приучать ребенка к горшку, к опрятности, предъявляя к нему много требований и запретов, в первую очередь касающихся отказа от того, что ребенку доставляет инстинктивное удовольствие (удержание и освобождение фекалий). В результате в личности ребенка начинает формироваться последняя инстанция — *Сверх-Я* как внутренняя цензура, воплощающая социальные нормы, требования и идеалы. Способ приучения ребенка к туалету определяет становление компромисса между стремлением к удовольствию и требованиями окружения, его будущие формы

самоконтроля и саморегуляции. Если родители проявляют чрезмерную строгость и жесткость, пытаются добиться навыков опрятности как можно раньше, не оказывая эмоциональной поддержки и наказывая ребенка за каждую оплошность, или, наоборот, предъявляют слишком мало требований при приучении к туалету, то у ребенка возникают протестные реакции, происходит их фиксация. В дальнейшем это может привести к развитию двух типов характера: анально-выталкивающего и анально-удерживающего. Для *анально-выталкивающего* типа личности характерны расточительность, неаккуратность, импульсивность, склонность к бунтарству и беспорядку. Для *анально-удерживающего* — чрезмерная потребность в чистоте и порядке, упрямство, скупость и жадность. Кажется, что они ведут себя так, что хоть им и пришлось уступить требованиям взрослых отдавать свои фекалии, все остальные ценности, например деньги, им удастся сохранить при себе.

Фаллическая стадия, продолжающаяся от 3 до 6 лет, характеризуется тем, что эрогенная зона, а следовательно, и чувственные наслаждения ребенка сосредоточены на гениталиях. Он получает удовольствие от генитальной стимуляции: ребенок рассматривает, исследует, играет со своими половыми органами, интересуется вопросами, связанными с появлением детей и др.

Дальнейшее развитие, как полагает З. Фрейд [1989], имеет две цели: во-первых, отказаться от аутоэротизма, заменив объект собственного тела на посторонний, и во-вторых, объединить различные объекты отдельных влечений, заменив их одним объектом, который представляет собой целое, похожее на собственное тело. Аутоэротизм исчезает, либидо теперь направляется на другого человека, прежде всего на родителя противоположного пола. Именно на этой стадии у мальчиков развивается *комплекс Эдипа*, выражающийся в сексуальном влечении, направленном на мать, и в желании устранить отца — соперника. Отсюда страх предполагаемого жестокого наказания со стороны отца (страх кастрации) и амбивалентные чувства к нему (любовь — ненависть). Аналогичный мотивационно-аффективный комплекс у девочек получил название *комплекса Электры*. Разрешение этих комплексов происходит путем их подавления и путем идентификации с родителем своего пола. В результате происходит окончательное становление инстанции *Сверх-Я*. Иными словами, ребенок принимает родительские запреты в качестве исходящих от себя самого, формируя тем самым в своей психике надзирающую инстанцию, препятствующую проявлениям опасных желаний и импульсов. Таким образом, согласно Фрейду, все три личностные инстанции сформированы у человека к концу фаллической стадии, т.е. к 5–6 годам. Отношения между *Оно*, *Я* и *Сверх-Я*, установившиеся в это время, определяют основу личности индивида.

Особо сильные детские переживания, связанные с комплексом Эдипа или Электры, приводят к фиксации, которая может иметь разные проявления, но, как правило, особенно сильно ощущается в двух основных областях — соперничестве и любви [Крэйн, 2002]. Например, согласно З. Фрейду, взрослый мужчина может испытывать вину за свои сопернические устремления, полагая, что быть более преуспевающим, чем другие, дурно, или он может чувствовать себя сексуально закрепощенным с женщинами, напоминающими ему мать и вызывающими глубокие и нежные чувства. У девочек также может присутствовать смутное воспоминание

о том, что первое соперничество с другой женщиной за любовь мужчины закончилось поражением, а потому они могут испытывать неуверенность в своих будущих успехах [Крэйн, 2002].

Латентная стадия (6–12 лет) получила свое название благодаря тому, что в этот период наблюдается временное затухание интереса к сексуальной жизни; сексуальные и агрессивные фантазии и желания прочно удерживаются в бессознательном, попадая под контроль *Я*. Психическая энергия, будучи оторванной от сексуальной цели, направляется на усвоение новых социальных ценностей, общечеловеческого культурного опыта, на конкретные, социально приемлемые занятия: спорт, общение с друзьями, учебу, познание.

Генитальная стадия (12–18 лет) — это период интеграции всех эрогенных зон, достижение половой зрелости, нормального взрослого сексуального поведения, установления доверительных и интимных отношений с лицами противоположного пола. Пубертат способствует пробуждению сексуальных импульсов фаллической стадии. Главная начальная задача данного периода — «освобождение от родителей», преодоление зависимости от них, поскольку сексуальная энергия, сокрытые в бессознательном желания и фантазии, в первую очередь комплекс Эдипа (Электры), с новой силой, уже присущей взрослому человеку, выходят на поверхность, угрожают разрушить защитные механизмы подростка и прорваться в сознательную часть психики. Постепенно объектом энергии либидо становится партнер противоположного пола. В норме в юности происходит формирование зрелой сексуальности, выбор брачного партнера, создание семьи, нахождение баланса между работой и любовью. *Генитальный характер* — это идеальный тип личности, это зрелый и ответственный в социальных и сексуальных отношениях человек.

Итак, по З. Фрейду, психическое развитие индивида связано с процессами преобразования сексуальной энергии и ее перемещением от одной эрогенной зоны к другой. При этом ранний опыт, травматические переживания в детстве, фиксация либидо создают модели поведения, сохраняющиеся на протяжении всей жизни, и предопределяют личностное развитие человека, образование тех или иных невротических симптомов. Фрейд открыл не только важность детства для дальнейшего развития личности, но и важную роль социального опыта, главным образом в виде взаимодействий в диаде «родитель—ребенок». Однако точка зрения З. Фрейда на развитие детей подвергалась и острой критике. Во-первых, теория преувеличивала влияние сексуальных переживаний на развитие. Во-вторых, Фрейд не изучал детей непосредственно, а строил свою теорию на воспоминаниях своих взрослых пациентов. В-третьих, все свои наблюдения он проводил несистематически и неконтролируемым образом (он никогда не делал дословных записей сообщений пациента; более того, исходные записи отсутствуют; он не проверял тщательным образом сообщения пациентов о своих детских переживаниях). В-четвертых, подвергалось критике фрейдовское неприятие свободы воли, его преимущественная сосредоточенность на прошлом опыте в ущерб анализу надежд человека и его целей на будущее. В-пятых, будучи основанной на проблемах взрослых людей с подавленной сексуальностью, теория не работала в рамках культур, отличающихся от викторианского общества XIX в. [Берк, 2006; Шульц, Шульц, 2002].

Теорией развития в контексте психоаналитической традиции занимались многие ученые (А. Адлер, К. Юнг, А. Фрейд, М. Кляйн, М. Малер и др.). Но наиболее значительным вкладом в нее стала **эпигенетическая теория** Э. Эриксона (1902–1994). Эриксон неизменно настаивал на том, что его идеи — это дальнейшее развитие концепции Фрейда о психосексуальном развитии ребенка. Он опирался на структурную модель личности Фрейда и соглашался с ним в том, что ранний опыт имеет исключительное значение. Эриксон признавал биологические и сексуальные детерминанты человеческого развития, полагая, что стадии развития личности являются результатом биологического созревания, раскрываются в неизменной последовательности и являются универсальными для всех культур.

Однако концепция Э. Эриксона сильно отличается от классического психоанализа. Во-первых, Э. Эриксон, в отличие от З. Фрейда, акцентирует внимание не на *Оно*, а на развитии *Я* (*Эго*) индивида, поэтому его считают представителем *эго-психологии* [Хьелл, Зиглер, 2000]. По Э. Эриксону, *Эго* выступает не только посредником между импульсами *Оно* и требованиями *Сверх-Я*. На каждой стадии *Эго* усваивает отношения и навыки, способствующие формированию активного, деятельного члена общества. Во-вторых, Эриксон не признает сексуальность в качестве основной детерминанты развития. Модель развития личности Э. Эриксона является ***психосоциальной***, а не психосексуальной. Он полагает, что социальный аспект развития более важен или, по крайней мере, не менее важен, чем биологический и физический аспекты [Эриксон, 2000]. В-третьих, если Фрейд подчеркивает значимость влияния родителей на развитие личности ребенка, то Э. Эриксон — исторические условия, особенности культуры и общества, в которых формируется *Эго* ребенка. В-четвертых, Э. Эриксон рассматривает развитие личности на протяжении всего жизненного пути, от рождения до смерти. В-пятых, у Фрейда и Эриксона различаются взгляды на природу и разрешение психосексуальных конфликтов. Если З. Фрейд концентрирует внимание на том, как влияет ранняя детская травма на психопатологию в зрелости, то Э. Эриксона интересуют в первую очередь способности человека преодолевать жизненные коллизии психосоциального характера, его достоинства, сильные качества, раскрывающиеся в различные периоды развития. Кроме того, центральной проблемой развития, по Э. Эриксону, выступает поиск собственной идентичности. И, наконец, в-шестых, Э. Эриксон помимо традиционной для психоаналитиков клинической практики применял особые методы исследования. Он проводил полевые *этнографические исследования*, сравнивая особенности воспитания детей в индейских племенах и городских семьях США. Э. Эриксон использовал *психоисторический метод* — сопоставление биографий известных людей (таких как Б. Шоу, М. Лютер, М. Ганди) с историческими событиями и условиями жизни. Э. Эриксон указывает, что развитие необходимо рассматривать в связи с особенностями культуры, в которой оно протекает, поясняя это положение анализом жизни двух индейских племен — сиу и юрок. Например, Э. Эриксон [2000] обнаруживает, что у индейского племени юрок, проживающего на северо-западном побережье США, рождение и воспитание ребенка сопровождается многими оральными запретами. Во время родов мать должна держать рот закрытым. Отец и мать не едят ни оленины, ни лосося до тех

пор, пока у новорожденного не произойдет заживление пупка. В течение первых десяти дней после рождения ребенка не кормят грудью, а дают ему ореховый суп. В возрасте примерно шести месяцев младенцев резко отнимают от груди, и при необходимости, чтобы наступило «забывание матери», мать покидает ребенка на несколько дней. В дальнейшем ребенка учат не хватать съестное поспешно, никогда не брать еду без спроса, есть медленно и никогда не просить добавки. С точки зрения нашей культуры данная практика может показаться жестокой. Но юрок — племя рыбаков, занимающихся ловлей лосося. Они живут в условиях, когда лосось наполняет реку только раз в году, и это обстоятельство требует значительного самоограничения в целях выживания. Потому дети воспитываются с учетом тех особенностей, которые ценятся и востребованы в окружающем ребенка обществе [Эриксон, 2000].

В книге «Детство и общество» Э. Эриксон представил модель развития личности в течение всего жизненного цикла, состоящую из восьми стадий психосоциального развития («восемь возрастов человека») [Там же]. Психосоциальное развитие, по Э. Эриксону, подчинено *эпигенетическому принципу*, согласно которому все органы и системы живого существа развиваются в определенные промежутки времени и в заданной генетически последовательности. Возникновение каждой последующей стадии определяется развитием предыдущей («эпи» в переводе с греческого означает «после», «над»). Каждая стадия характеризуется специфической задачей развития или *кризисом* — проблемой в социальном развитии, которая предъявляется индивиду обществом (вызов общества развивающейся личности) и которая должна разрешиться для того, чтобы человек перешел на следующую стадию. ***Кризис***, по Э. Эриксону, — поворотный пункт, особый момент в человеческой жизни, «момент выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой» [Обухова, 2001, с. 97]. Таким образом, задачи развития, сформулированные в виде дилемм, способны принимать как положительное, так и отрицательное значение, причем оба этих полюса представляют крайности и поэтому нежелательны. Успешное разрешение кризиса предполагает достижение сбалансированной пропорции между полюсами в пользу позитивного компонента. Это ведет к формированию *психосоциальной силы,* или *добродетели*, встраивающейся в *Эго* и способствующей здоровому развитию личности в дальнейшем. Если кризис получает неудовлетворительное разрешение, тогда в структуру *Эго* встраивается негативный компонент. Неразрешенная задача переносится на следующие стадии, где справиться с ней гораздо труднее, хотя, по Э. Эриксону, все-таки возможно [Эриксон, 2000].

Здоровое развитие личности во многом сводится к становлению и развитию ***эго-идентичности***, представляющей собой чувство целостности, неповторимости и индивидуальности собственной личности, непрерывности и устойчивости собственного *Я*.

Э. Эриксон признает взаимодействие телесных, психологических и социальных процессов и сил. Он соглашается с Фрейдом в том, что каждая новая стадия развития характеризуется перемещением либидо из одной зоны в другую. Но для него была важна не сама по себе зона концентрации сексуальной энергии, а ее *модус активности* («модус органа»), ее способность тем или иным способом взаимо-

действовать с внешним миром. Когда общество через свои институты придает особый смысл данному модусу, то происходит его «отрыв» от органа и превращение в «модальность поведения», которая характеризует ключевой способ, каким *Эго* устанавливает отношения, контактирует с внешним миром. Таким образом, через модусы органов осуществляется связь между психосексуальным и психосоциальным развитием.

Одним из важных механизмов развития личности Э. Эриксон считает *ритуализацию* — повторяющиеся формы поведения, осуществляющие взаимосвязь людей, которые на каждой стадии отличаются своей спецификой и соответствуют тому или иному социальному институту (семья, школа и т.д.) или социальным принципам (закон и порядок). Ритуал развивается как взаимодействие ребенка со взрослым, как взаимный способ понимания друг друга, предполагающий эмоциональное проживание осуществляемых действий и обеспечивающий устойчивое восприятие окружающего мира, снижение его неопределенности. Ситуация, в которой возникает ритуал, изначально характеризуется напряжением, вызываемым ее непониманием ребенком. Для ее преодоления взрослый создает стабильную систему поведения, которая переводит ребенка из ситуации неопределенности в устойчивую, повторяющуюся ситуацию ритуала (например, ситуация укладывания спать, приучение к горшку, ситуация отношений между учителем и учеником и др.). Ритуализация, как и психосоциальный кризис, содержит позитивный и негативный компоненты. Негативный полюс — *ритуализмы*, в отличие от ритуализации это стереотипное, только формальное взаимодействие, для которого характерен бездушный автоматизм.

По Э. Эриксону, обществом определяются специфические задачи и содержание развития каждой стадии жизненного цикла. Решение задачи возраста зависит как от уже достигнутого уровня развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором он живет.

Рассмотрим подробнее выделенные Э. Эриксоном [2000] стадии психосоциального развития.

Первая стадия — *орально-сенсорная* — длится от рождения до 1 года и соответствует, как видно из названия, оральной стадии по З. Фрейду. Зона концентрации либидо — рот, модус органа ***— инкорпорация (вбирание).*** На этой стадии «младенец живет и любит посредством рта, тогда как его мать живет и любит посредством груди» [Эриксон, 2000]. Малыш способен не только «вбирать» (сосать, глотать) подходящие объекты посредством рта, но способен «вбирать» глазами все, что попадет в его зрительное поле, а также посредством тактильных ощущений. Во 2-й фазе этой стадии появляется модус ***кусания***, который также не ограничивается только ртом, а включает в себя способность протягивать ручки, хватать предметы, активно вбирать информацию посредством зрения и слуха. Постепенно эти модусы превращаются в ***модальности поведения*: *получать,*** т.е. *воспринимать и принимать* то, что дают, и *брать и удерживать*. С помощью этих модальностей ребенок устанавливает свои первые отношения с внешним миром, происходит взаимное регулирование способа ребенка принимать (брать) то, в чем он нуждается, и способов матери (культуры) давать ему это.

Основной психосоциальный кризис этой стадии — ***базисное доверие против базисного недоверия***. Опыт общения ребенка с матерью является решающим фактором для установления баланса ощущений безопасности и тревоги. Степень доверия, уверенности в себе, по Э. Эриксону, зависит не столько от количества пищи или любви к малышу, сколько от качества материнских отношений с ребенком. Сочетание чуткой заботы о ребенке с уверенностью в правильности своих действий, а также последовательное и предсказуемое обращение с ребенком создает у него веру в себя и в окружающий мир, что образует базис чувства идентичности. В этом процессе важна, по мнению Э. Эриксона, культурная поддержка, уверенность матери в своих действиях, в том, что она правильно действует в рамках того жизненного стиля, который существует в ее культуре.

Э. Эриксон полагает, что первый признак доверия к матери появляется, когда малыш готов позволить ей удалиться, не испытывая при этом чрезмерной тревоги или негодования. Проблема доверия—недоверия становится особенно актуальной, когда у ребенка прорезываются зубы и он способен причинить боль кормящей матери.

В результате достижения баланса между базовым доверием и базовым недоверием появляется первая «добродетель», положительное качество *Эго* — ***надежда.*** Надежда, по Эриксону, есть прочная вера в исполнение своих желаний, несмотря на фрустрации, гнев и разочарования. Социальным институтом, поддерживающим чувство уверенности родителей, а следовательно, и детскую надежду, служит религия. Поэтому главным ритуалом этой стадии является ***взаимное узнавание*** (нуминозный ритуал, т.е. ритуал, вызывающий благоговение, служащий для развития и укрепления веры).

Вторая стадия — *мышечно-анальная* — продолжается от 1 года до 3 лет. Зона концентрации либидо — анальная. Основными модусами этой стадии являются ***задержание*** и ***выделение***, которые относятся не только к анальной зоне. Ребенок на этой стадии учится доставать и держать, бросать и толкать, приближать к себе и удерживать предметы на расстоянии. Отрываясь от органа, эти модусы создают такие модальности поведения, как ***отпускание*** и ***удерживание***. Дети открывают новые возможности самостоятельно действовать, самостоятельно исследовать мир, управлять своим телом, делать выбор между противоречивыми импульсами: удерживать или отбрасывать; подчиниться или стоять на своем. По мнению Э. Эриксона, вся эта стадия становится сражением за автономию.

Основной психосоциальный конфликт — ***автономия против стыда и сомнения.*** Разумная дозволенность, внешний контроль, убеждающий ребенка в собственных силах и возможностях, поддержка способности ребенка самостоятельно делать выбор в пределах разрешенного способствуют становлению автономии ребенка. В ситуации гиперопеки или, наоборот, отсутствия поддержки у ребенка развиваются чувство стыда перед другими, сомнения в своей способности управлять собой и контролировать окружающий мир. Стыд появляется от чувства саморазоблачения, от ощущения, что выставлен на «всеобщее обозрение», что собственные недостатки видны всем. Стыд развивается как от первых впечатлений ребенка, когда он впервые встает на ноги и чувствует себя маленьким и беспомощным во

взрослом мире, так и от воспитательных методов, заключающихся в пристыживании, высмеивании ребенка, в требовании того, что лежит за пределами его возможностей. Сомнение, по Э. Эриксону, связано с ощущением того, что у человека есть «перед» и «зад». Ребенок не может видеть задней части своего тела, тогда как другие «могут магически властвовать» в этой области, «с боем» вторгаться в нее, главным образом в ситуации приучения к горшку, называя «плохими» функции кишечника и «гадкими» его продукты. Отсюда формируется базисное чувство сомнения во всем, что человек оставил сзади, проистекают иррациональные страхи скрытых преследователей, угрожающих откуда-то сзади.

Разрешение конфликта данной стадии — автономия или стыд и сомнение — зависит от соотношения «любви и ненависти, сотрудничества и своеволия, свободы самовыражения и ее подавления. Из чувства самоконтроля, как свободы распоряжаться собой без утраты самоуважения, берет начало прочное чувство доброжелательности, готовности к действию и гордости своими достижениями; из ощущения утраты свободы распоряжаться собой и ощущения чужого сверхконтроля происходит устойчивая склонность к сомнению и стыду» [Эриксон, 2000, с. 242].

Если ребенок разрешает кризис данной стадии позитивным образом, с преобладанием автономии над стыдом и сомнением, у него формируется такое качество *Эго*, как ***воля*,** т.е. «неукротимая решимость осуществлять свободный выбор, а также сдерживать себя» [Крэйн, 2002, с. 368].

Основная ритуализация, вырабатываемая на этой стадии, — ***критическая***, выражающаяся в различении добра и зла, хорошего и плохого, разрешенного и запрещенного и опирающаяся на ***суд*** как особый социальный институт, основанный на принципе правопорядка, справедливости и законности.

Третья стадия — *локомоторно-генитальная* — продолжается приблизительно с 3 до 6 лет и соответствует фаллической стадии, по З. Фрейду, с концентрацией либидо на генитальной зоне. Основной модус — ***интрузивный***, модус *вторжения* у мальчиков и *включения* у девочек. Этот модус предполагает вторжение «в уши и умы других людей с помощью агрессивного, напористого говорения; вторжение в пространство посредством энергичной локомоции; вторжение в неизвестное благодаря неуемному любопытству» [Эриксон, 2000, с. 76]. Этот модус ведет к развитию такой социальной модальности, как «делание», «занятия чем-либо исключительно с целью достижения личного успеха, выгоды, преимущества и т.д.» [Там же, с. 78].

Основной конфликт данной стадии — ***инициатива против чувства вины***. Ребенок ставит цели, упорно их добивается, что-то предпринимает, фантазирует. Основное занятие этого возраста — игра. Именно в игре у ребенка развивается самостоятельность, решительность, чувство свободы и собственной власти над окружающим. Если родители поддерживают у ребенка стремление к цели, поощряют его самостоятельную и энергичную игру, фантазию и любознательность, то идет формирование инициативности. В противном случае развивается чувство вины за предполагаемые цели и инициируемые поступки, чувство собственной никчемности и чрезмерной зависимости от других. Появлению чувства вины способствуют также, по Э. Эриксону, «эдиповы» желания, выражаемые в заверениях мальчика,

что он женится на матери и заставит ее гордиться им, и в заверениях девочки, что она выйдет замуж за отца и будет гораздо лучше о нем заботиться. Эти желания, культурно отвергаемые в силу табу инцеста, кроме того, вызывающие фантазии, связанные с устранением родителя противоположного пола, ведут к формированию чувства вины. Это ощущение вины за преступление, которое ребенок не совершал и не мог совершить, тем не менее, согласно Э. Эриксону, помогает «направить всю силу инициативы и энергию любопытства на подходящие идеалы и ближайшие практические цели, на познание мира фактов и методов делания вещей (а не «делания» людей)» [Эриксон, 2000, с. 79], на становление новых форм самоограничения и самоконтроля, формирование *Супер-Эго*.

При удачном разрешении конфликта — инициатива против чувства вины — у ребенка формируется позитивное качество *Эго* — ***целеустремленность***, т.е. смелость ставить и достигать поставленные цели, которой не мешают чувство вины и страх наказания. Важным механизмом решения данного психосоциального кризиса является ***драматическая*** ритуализация, поддерживаемая соответствующим социальным институтом — ***театром***.

Четвертая стадия — ***латентная***, продолжающаяся с 6 до 11 лет. Эта стадия не связана с какой-либо сексуальной зоной, сексуальные и агрессивные влечения погружены на время глубоко в бессознательное. Как правило, это период спокойствия и стабильности. Однако для развития *Эго* это очень важная стадия. Основная ее модальность — «работать», «делать что-то хорошо».

Основной кризис данной стадии — ***трудолюбие против чувства неполноценности***. Эта стадия систематического обучения в школе, овладения многочисленными навыками и умениями, освоения культурного наследия. Ребенок приучается «получать удовольствие от завершения работы благодаря устойчивому вниманию и упорному старанию» [Там же, с. 248].

Опасность на этой стадии состоит в чувстве неадекватности и неполноценности, которое развивается вследствие ощущения собственной неумелости, отсутствия хороших результатов, неспособности занять достойное место среди сверстников, сомнения в возможности овладеть социально значимыми умениями. Чувство неполноценности развивается и в тех случаях, когда школьник понимает, что его ценность как ученика определяется цветом кожи, происхождением родителей, фасоном одежды, а не его знаниями и стремлением учиться. Однако Э. Эриксон подчеркивал и другую опасность этой стадии, заключающуюся в ограничении человеком самого себя, когда он признает работу своей единственной обязанностью, а профессию и должность — единственным критерием ценности человека.

Успешное прохождение этой стадии ведет к формированию ***компетентности***. Компетентность — это «непринужденность в использовании интеллекта и навыков при выполнении задач, без помех со стороны избыточного чувства неполноценности» [Крэйн, 2002, с. 371–372]. Ритуализация — ***формальная*** (техническая) — на этой стадии основана на формальных правилах, дисциплине, поддерживаемых ***школой***.

Пятая стадия — *подростковый возраст и ранняя юность* (примерно 12–19, 20 лет) соответствует генитальной стадии, по З. Фрейду, которая знаменуется

бурей полового созревания, когда все ранние влечения активизируются, просыпаются эдиповы фантазии и угрожают овладеть *Эго*. Либидо концентрируется в генитальной зоне. Главный модус — ***генеративность*** — направлен на рождение потомства. По-видимому, основной социальной модальностью следует считать ***креативность, продуктивный труд***.

Базовый конфликт этой стадии — ***идентичность против смешения идентичности (спутанности ролей)***. Чувство идентичности включает в себя способность интегрировать все прошлые идентификации, существующие в настоящем импульсы и влечения либидо, способности и возможности, предлагаемые социальными ролями. Эго-идентичность юноши или девушки включает не только внутреннее чувство целостности и тождественности, но и уверенность в том, что его/ее целостность и тождественность значимы для других.

Опасность этой стадии заключается в спутанности идентичности, в смешении ролей. В основе этого могут лежать сомнения в собственной половой идентичности, неспособность установить профессиональную идентичность, в целом ответить на вопросы: кто я есть, каково мое место в обществе? Следствием могут быть «сверхидентификация» (до видимой утраты собственной идентичности) с кумирами, популярными героями и лидерами; юношеская любовь как «попытка добиться четкого определения собственной идентичности, проецируя расплывчатый образ собственного эго на другого и наблюдая его уже отраженным и постепенно проясняющимся» [Эриксон, 2000, с. 251]; обособленность в своем кругу и отвержение всех чужаков, отличающихся цветом кожи, происхождением, уровнем культуры, вкусами, дарованиями, особенностями одежды, макияжа и проч., чтобы опознать «своих», ощутить, высветить собственное *Я*. Иногда в этот переходный период от детства к взрослости подросток объявляет своеобразный *психосоциальный мораторий* и погружается в ролевое экспериментирование, стремясь путем проб и ошибок найти свое место в обществе. Иногда подросток вообще отказывается принимать какие бы то ни было решения, необходимые для его дальнейшей жизни, поскольку не верит в их реализацию, переживая одиночество, тревожность и нерешительность.

Базовая «добродетель», связанная с успешным преодолением кризиса юности, — ***верность***, способность найти свой путь в жизни, выполнить свободно взятые на себя обязательства. Период юности добавляет новый элемент к ритуализации — ***идеологический***, основанный на принципах солидарности убеждений, в то же время юность сама для формирования верности требует приемлемой социальной идеологии и поддержки сверстников.

Шестая стадия — ***молодость*** — характеризуется психосоциальным кризисом: ***близость против изоляции***. Близость Э. Эриксон понимал широко: и как интимные отношения, и как близкие дружеские связи, как тесное сотрудничество с другими, главное — поддержание взаимности в отношениях, способность оставаться верным таким отношениям, даже если они требуют жертв и компромиссов. Реальная близость возможна лишь после достижения эго-идентичности на предыдущей стадии: только в этом случае, сливаясь с идентичностью другого, человек не боится потерять самого себя. Э. Эриксон полагает, что только на этой стадии достигается

и может полностью проявиться *истинная генитальность* — установление подлинной взаимности, примирение любви и сексуальности, готовность совместно регулировать такие важные аспекты своей жизни, как любовь, работа, отдых.

Главная опасность на этой стадии заключается в избегании контактов, требующих полной близости, стремлении никого не пускать в свой внутренний мир, «сохранить дистанцию», что ведет к чувству одиночества, к изоляции.

Положительное качество, связанное с позитивным решением кризиса «близость — изоляция» — ***любовь***, понимается Эриксоном как «взаимная преданность, навсегда устраняющая антагонизмы» [Крэйн, 2002, с. 376]. Ритуализация, устанавливающаяся на этой стадии, — ***принадлежность к группе*** — опирается на модели сотрудничества и конкуренции, существующие в культуре и закрепленные в ***этике***.

Седьмая стадия — ***зрелость*** — приходится на средние годы жизни (средняя взрослость). Ее основная проблема — выбор между ***генеративностью и стагнацией***. Генеративность — это многоплановый термин, включающий в себя способность заботиться о собственных детях или, шире, о следующем поколении, продуктивность и креативность, выражающиеся в производстве материальных и духовных ценностей.

При неблагоприятной ситуации развития наблюдается чрезмерная сосредоточенность на себе, поглощенность личными потребностями, желаниями или собственными успехами, «люди начинают баловать себя, как если бы каждый из них был своим собственным и единственным ребенком» [Эриксон, 2000, с. 256]. Это приводит к застою, инертности, чувству ненужности, бессмысленности жизни, наступает физическая или психологическая инвалидизация личности.

Если взрослым удается позитивно разрешить основной конфликт этой стадии, то у них развивается положительное качество *Эго* — ***забота***. Она включает в себя ответственность за других людей, за важные для человека результаты и идеи, являясь психологической противоположностью безразличию, апатии, неприятию окружающей среды. Формирующаяся и наиболее явно проявляющаяся на этой стадии ритуализация — ***принадлежность к поколению, порождение преемственности***, которую поддерживают все социальные институты.

Последняя, восьмая, стадия жизни — ***старость*** (примерно от 65 лет до смерти) — характеризуется психосоциальным конфликтом: ***целостность Эго против отчаяния***. Целостность *Эго* включает интеграцию и оценку всех прошлых стадий развития. Она выражается в принятии своего жизненного цикла с его победами и поражениями, в ощущении порядка и осмысленности как собственной жизни, так и мира вокруг, в новой, отличной от прежней, любви к своим родителям, в признании достойным собственного стиля жизни.

Отсутствие или утрата интеграции *Эго* ведет, по мнению Э. Эриксона, к страху смерти, непринятию собственной жизни, к отвращению по отношению к себе и другим, возникает отчаяние, поскольку не осталось времени, чтобы попытаться прожить жизнь по-другому.

В столкновении интеграции и отчаяния приобретается ***мудрость***, представляющая собой «осознание безусловного значения самой жизни перед лицом самой

смерти» [Хьелл, Зиглер, 1999, с. 234]. Мудрость может быть выражена многими способами, но она всегда отражает вдумчивую, обнадеживающую попытку найти ценность и смысл жизни перед лицом смерти [Крэйн, 2002]. Основная ритуализация этого периода — ***философская***.

Итак, с точки зрения Э. Эриксона, последовательность стадий является результатом биологического созревания. Содержание развития человека определяется тем, что ожидает общество, к которому он принадлежит, какие задачи оно ставит; индивидуальное своеобразие развития зависит от того, как ребенок, а впоследствии и взрослый человек решает эти задачи, справляется с социальными вызовами общества. Успех на предыдущих стадиях влияет на возможность успеха на последующих, но не предопределяет его. В то же время неудачи на одной стадии развития не обязательно обрекают человека на неуспех в следующем периоде жизни.

В табл. 2.4 (см. с. 70–71) представлена оценка психоаналитического подхода.

2.5

Когнитивно-генетический подход

Когнитивно-генетический подход фокусирует свое внимание на когнитивном развитии детей, в первую очередь на развитии мышления и интеллекта. Главным представителем данного подхода, несомненно, является швейцарский психолог Жан Пиаже (1896–1980), создавший ***Женевскую школу генетической психологии*** и оказавший огромное влияние на современную психологию детского развития.

Можно выделить следующие базовые характеристики, определяющие, с точки зрения Ж. Пиаже, природу интеллекта, а следовательно, проясняющие основные принципы развития в его теории ***операционального развития интеллекта*** [Лекторский, 1994; Обухова, 1981; Пиаже, 1994].

1. Развитие интеллекта — системообразующий фактор психического развития ребенка. Другие психические функции определяются уровнем развития интеллекта и зависят от него, поэтому принципы, стадии и закономерности, установленные для развития мыслительной деятельности ребенка, могут быть перенесены на все развитие в целом.

2. Интеллект определяется Ж. Пиаже в контексте анализа поведения, т.е. особого взаимодействия между внешним миром и субъектом. Интеллект — это определенная форма когнитивного аспекта поведения, функциональное назначение которого в структурировании отношений между средой и организмом, в ***организации*** взаимодействия человека со средой. Такая организация опыта происходит при помощи ***схем***, т.е. определенных структур, обрабатывающих субъективный опыт, представленный в виде знаний, событий, переживаний, перцептивных образов.

По мере развития ребенка его схемы постоянно уточняются, меняются, совершенствуются. Все схемы можно разделить на *сенсомоторные,* или схемы действия,

Таблица 2.4

Оценка психоаналитического подхода

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Теория психосексуального развития (З. Фрейд)	— разработка первой динамической концепции развития личности; — личность рассматривается во всей полноте с учетом осознаваемых и неосознаваемых сил и побуждений; — придание значимости раннему опыту, особенно детско-родительским отношениям в развитии ребенка; — анализ роли сексуальности в развитии человека; — акцент на эмоциональной стороне человеческого развития; — разработка клинического метода, который синтезирует информацию из различных источников в детальную картину личности индивида; — психоаналитическая теория стала основой многочисленных исследований различных аспектов эмоционального и социального развития	— теория строится на основании, ограниченном рамками западной культуры XIX в.; — сведение побудительных сил развития к телесным; пансексуализм (развитие ребенка определяется развитием либидо); — ребенок поставлен в антагонистическое отношение к обществу; — ограниченность развития 18 годами; — раннему опыту придается ведущее значение в последующем развитии на протяжении всей жизни; — не существует значимых доказательств того, что любые из ранних конфликтов (оральных, анальных и др.) надежно предсказывают структуру взрослой личности; — отсутствие строгих формализованных методов исследования; — периодизация создана на анализе клинического материала; основана не на непосредственном наблюдении детей, а на материале свободных ассоциаций, воспоминаний и фантазий взрослых людей

Окончание табл. 2.4

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Теория психосоциального развития (Э. Эриксон)	— установка на то, что развитие продолжается в течение всей жизни человека, охватывая полный жизненный цикл: от младенчества до старости; — подчеркивание роли общества, культурно-исторических условий в развитии; — описание условий и факторов, способствующих и препятствующих здоровому развитию Эго; — выделение и описание кризисов развития; — описание развития эго-идентичности как ведущего содержания развития; — выделение задач развития, которые соответствуют каждому возрасту; — констатация альтернатив развития: человек сам определяет свою судьбу, выбирая ту или иную альтернативу	— попытка связать развитие Эго с зонами концентрации либидо; — связь психосексуального и психосоциального развития не проясняет роль созревания, биологической тенденции на взрослых этапах жизненного цикла; — общая концептуальная расплывчатость, отсутствие ясного определения детерминант развития; — описательность обзора социального и эмоционального развития человека, в котором нет адекватного объяснения механизмов и причин этого развития; — сложность операционализации концепции и проведения на ее основе эмпирических исследований

и *когнитивные* (ментальные). Схема действия — это наиболее общее, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах. Например, в младенчестве существуют такие схемы, как сосание и хватание. Весь мир делится на предметы, которые можно схватить и которые можно сосать. С возрастом возникают другие схемы, например бросание или извлечение звука, следовательно, появляются предметы, которые можно бросать, которые издают звук и т.д. Когнитивные схемы, появляясь позже, скорее, напоминают понятия «посуда», «животные» и проч.

3. Интеллект, как и все биологические процессы и функции, обладает адаптивной природой. Интеллект — это наиболее совершенная форма ***адаптации*** ор-

ганизма к среде, представляющая собой единство (*равновесие*) процесса ассимиляции и процесса аккомодации. ***Ассимиляция*** — включение нового объекта (новой информации) в уже сложившиеся схемы. Ребенок может попытаться ассимилировать новый объект, например кубик, хватая его, т.е. он пытается включить его в свою уже сложившуюся схему хватания, с помощью которой он действует по отношению к другим знакомым игрушкам. Или другой пример: ребенок знает, что такое «птичка», поэтому когда он впервые видит бабочку, он полагает, что это тоже «птичка». ***Аккомодация*** — изменение, приспособление схем применительно к новому объекту, к новой ситуации. Ребенок, научившись хватать, может столкнуться с объектом, который «не хватается», т.е. прежняя схема не работает, но он ее может изменить, выделив, например, объекты, которые можно взять только двумя руками. В примере с бабочкой ребенок может усвоить новый опыт, заключающийся в понимании того, что не все, что летает, «птичка», что «бабочки» — это очень маленькие птички с цветными крыльями.

Сам ***процесс развития*** является чередованием ассимиляции и аккомодации: до определенного предела ребенок старается пользоваться старой схемой, затем изменяет ее, выстраивая другую, более адекватную. Интеллект как раз стремится к установлению равновесия между ассимиляцией и аккомодацией. В этом и заключается процесс адаптации.

4. Познание, осуществляемое интеллектом, — это взаимодействие организма и среды, поэтому суть интеллекта — в его деятельной природе. ***Исходный источник познания*** находится не в субъекте и не в объекте, а в их неразрывной взаимосвязи, характерной для действия, т.е. во взаимодействии субъекта с объектом. Чтобы познать объект, надо воздействовать на него.

5. Интеллектуальная деятельность производна от внешне-предметных, практических действий субъекта, т.е. внешние (сенсомоторные) действия постепенно переходят во внутренний план, преобразуясь во внутренние, собственно мыслительные, действия. Это и есть процесс ***интериоризации***. «Мысль, — по Ж. Пиаже, — сжатая форма действия» [Обухова, 1981, с. 24]. Именно *развитие предметных действий* является механизмом развития интеллекта, а следовательно, всей психики ребенка. Интериоризированные действия только тогда оказываются *операциями* в собственном смысле слова, когда они становятся обратимыми, координированными и сгруппированными в системы. Здесь нужно пояснить понятие обратимости. *Обратимость* — это возможность выполнить обратное действие, возможность действию или мысли вернуться к первоначальной точке («открыть — закрыть», «сложить — вычесть» и проч.).

6. Целостные структуры могут существенно отличаться друг от друга по степени обратимости и характеру подвижности, а также и по отнесенности к той или иной сфере объектов (можно выполнить действие во внешнем, но не в умственном плане).

7. Считая интеллект системой структурированных целостностей, Ж. Пиаже определяет их как некое конечное состояние, к которому стремится взаимодействие организма со средой. ***Группировка*** и есть та форма равновесия, к которой стремится интеллект (примеры группировки: классификация, сериация, замеще-

ние и др.). ***Интеллект***, по Ж. Пиаже, является «состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсомоторного и когнитивного порядка, так же как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой» [Пиаже, 1994, с. 64].

Одна из особенностей теории Ж. Пиаже состоит в том, что при анализе интеллекта необходимо, с его точки зрения, сочетать психологический и логический планы исследования, поскольку существует соответствие между логическими и операциональными структурами. Логика выполняет функцию формального описания состояния, к которому приходит субъект. С точки зрения Пиаже, чтобы множество элементов стало группировкой, оно должно удовлетворять пяти условиям: 1) $a + b = c$ (композиция); 2) $(a + b) + c = a + (b + c)$, ассоциативность; 3) $a + (-a) = 0$ (обратимость); 4) $a + 0 = a$ (общая операция идентичности); 5) $a + a = a$ (специальная идентичность).

Таким образом, согласно Ж. Пиаже, ***интеллект*** есть «особая форма взаимодействия между субъектом и объектом, специфическая деятельность, которая, будучи производной от внешней предметной деятельности, предстает как совокупность интериоризированных операций, скоординированных между собой и образующих обратимые, устойчивые и одновременно подвижные целостные структуры» [Лекторский, 1994, с. 28].

8. Пиаже постулирует существование ***последовательных стадий*** в развитии интеллекта, каждая из которых характеризуется качественно отличными способами мышления. Он полагает, что последовательность стадий неизменна, а скорость их прохождения может быть разной, поэтому указываемые им возрастные границы стадий являются усредненными показателями и широко варьируются от ребенка к ребенку и от культуры к культуре.

Итак, Ж. Пиаже не приравнивает развитие к созреванию. Хотя он и постулировал неизменный порядок стадий интеллектуального развития, он не рассматривает эти стадии как генетически обусловленные. Ж. Пиаже также не сводит процесс развития к научению, он не считает, что мышление ребенка формируется в процессе обучения или каких-либо других влияний окружающей среды. Дети должны взаимодействовать со средой, чтобы развиваться, но выстраивают новые когнитивные структуры именно они, а не внешняя среда. Таким образом, развитием управляют не внутренние процессы и не внешнее обучение. Это процесс активного ***конструирования***, в котором дети посредством собственных действий организуют их в операциональную систему своего интеллекта.

Для исследования развития интеллекта Ж. Пиаже разработал новый метод — ***метод клинической беседы***, заключающийся в свободной беседе с ребенком по поводу разнообразных тем (например, «Почему солнце не падает?», «Как получается ветер?», «Откуда берется сон?» и проч.). Вопросы заранее строго не фиксировались, и часто их формулировка зависела от предшествующих рассуждений ребенка. Главное в такой беседе — не выявление накопленных знаний ребенком, а раскрытие процессов мышления, лежащих в основе ответа. Кроме того, Ж. Пиаже использовал метод наблюдения за манипуляциями детей с предметами, а также анализ решения специально сконструированных задач, получивших название «за-

дачи Пиаже», детьми разных возрастов. В качестве примера приведем клиническое интервью, в ходе которого Ж. Пиаже задавал 5-летнему ребенку вопросы на понимание снов [Берк, 2006, с. 90].

— Откуда берутся сны?
— Я думаю, спится так хорошо, что снятся сны.
— Откуда приходят сны, от нас или извне?
— Извне.
— При помощи чего мы видим сны?
— Я не знаю.
— При помощи рук? …Без ничего?
— Да, без ничего.
— Когда ты лежишь в кровати и видишь сон, где он находится?
— В моей кровати, под одеялом. Я не знаю точно. Если бы сон был в моем животе, мешали бы кости и я не мог бы его видеть.
— Когда ты спишь, сон находится там же?
— Да, в кровати, рядом со мной.

Согласно Ж. Пиаже, в когнитивном развитии ребенка можно выделить четыре качественно различающихся между собой стадии. Каждая стадия отражает фундаментальное изменение в доминирующих интеллектуальных структурах, в том, как ребенок осмысливает и организует свою среду. Дадим краткую характеристику этим стадиям, предварительно отметив, что Пиаже на разных этапах своей деятельности не всегда одинаково подходил к выделению стадий формирования интеллекта: в отдельных работах выделены пять стадий, в других — четыре или даже три. Однако стандартным для концепции Ж. Пиаже следует признать разбиение процесса формирования интеллекта на ***четыре стадии*** [Пиаже, 1994]. Рассмотрим каждую из этих стадий [Баттерворт, Харрис, 2000; Берк, 2006; Крайг, 2000; Пиаже, 1994].

Стадия 1. *Сенсомоторный интеллект* (от рождения до 1,5–2 лет). На этой стадии ребенок осваивает сенсомоторные действия, его знания о мире, основанные на ощущениях и моторных навыках, постепенно развиваются, в результате чего центр мира перемещается с самого ребенка, его тела на другие объекты. П. Элкинд указывает, что познавательной задачей этой стадии является «покорение предмета». Ж. Пиаже разделяет сенсомоторную стадию на шесть подстадий.

1. ***Упражнение рефлексов*** (от рождения до 1 месяца). Связь младенцев со средой весьма ограничена и осуществляется посредством врожденных рефлексов: сосание, хватание, удары руками, пинки ногами, слушание, смотрение. Среди этих рефлексов главный — сосание, который очень скоро начинает распространяться на разные предметы, не имеющие отношения к питанию. Дети начинают сосать все, на что случайно натыкаются, — подушку, одеяло, собственную руку и проч. По терминологии Ж. Пиаже, ребенок ассимилирует всевозможные объекты, встраивая их в схему сосания, т.е. когда ребенок сосет уголок подушки, это не дает ему пищи, но открывает новую информацию о подушке. В этом периоде можно обнаружить и зачатки аккомодации: акт сосания может видоизменяться для обеспече-

ния как более эффективного сосания (быстрее находит материнский сосок, лучше захватывает его и проч.), так и для обеспечения исследовательского поведения к непищевым объектам.

2. ***Первичные круговые реакции*** (от 1 до 4 месяцев). Круговые реакции появляются тогда, когда малыш случайно совершает какое-либо новое действие и пытается его повторить, т.е. когда рефлексы начинают координироваться с другим действием. Реакция является круговой, так как ребенок снова и снова пытается повторить событие. Например, рука ребенка случайно приходит в контакт со ртом, и он рефлекторно начинает ее сосать. Когда рука опускается, малыш пытается вернуть ее в прежнее положение, чтобы воспроизвести приятные ощущения. Это ему не сразу удается: он машет рукой, бьет ею по лицу, следует ртом за рукой и проч., постепенно он организует движение руки ко рту и сосание пальца. Таким образом, первичные круговые реакции включают в себя организацию двух независимых телесных схем и движений. Это простые моторные привычки, центрированные на собственном теле младенца: например, приблизить руку ко рту и начать ее сосать; приблизить руку к лицу и разглядывать ее.

3. ***Вторичные круговые реакции*** (от 4 до 8 месяцев). Возникает координация первичных круговых реакций друг с другом. Если первичные круговые реакции ребенка сосредоточены на его теле, то вторичные имеют место тогда, когда младенец обнаруживает и воспроизводит какое-то интересное событие вне своего тела. Интерес детей смещается от повторения действия ради него самого к изучению его последствий. Например, ребенок случайно задевает рукой погремушку, которая производит некие звуки. Услышав их, ребенок снова хватает погремушку и начинает ее трясти. Вновь услышав, как она гремит, ребенок выражает большое удовольствие, улыбается, смеется. Такие действия им повторяются многократно. Пиаже называл эту стадию «продлением интересных зрелищ» [Крэйн, 2002].

4. ***Координация вторичных круговых реакций*** (от 8 до 12 месяцев). Если на 3-й стадии младенец совершает одно какое-либо действие с целью достижения определенного результата, то на 4-й стадии он начинает координировать независимые схемы для достижения результата, т.е. ребенок для достижения цели способен организовать несколько последовательных действий. Вторичные круговые реакции координируются, иерархически интегрируются между собой по критерию «средства — цель». Пиаже приводит такое наблюдение за своим сыном Лораном, когда тот захотел схватить спичечный коробок. Ж. Пиаже поместил свою руку у него на пути. Сначала Лоран пробовал обойти ее сверху и сбоку, когда это не удалось, он прибегнул к «магическим» действиям: махал рукой, мотая головой из стороны в сторону. Только через несколько дней Лоран смог удалить препятствие, вытолкав руку с помощью ударов, и схватить коробок [Там же]. Ребенок здесь координирует две схемы: отталкивание руки и хватание. Схема нанесения ударов — это средство, чтобы достичь цель: схватить коробок. Дифференциация средства и цели — это первый признак намеренного целенаправленного поведения.

Именно на этой основе, по мнению Ж. Пиаже, разворачивается активный поиск исчезнувшего предмета. Извлечение спрятанных предметов свидетельствует о том, что младенцы начинают овладевать понятием ***постоянства объекта*** —

пониманием того, что объекты продолжают существовать, когда оказываются вне поля зрения. Но осознание постоянства объекта еще не завершено. Если ребенок несколько раз находит предмет в месте (А) и видит, что его переложили в новое место (В), то он все равно продолжает искать в первом (А). Из того, что детям в возрасте от 8 до 12 месяцев свойственна *ошибка поиска «А, но не В»* (называемая по-другому *ошибкой стадии 4*), Пиаже заключает, что они воспринимают объект как продолжение действия, оставаясь в плену впечатления, что именно их собственные действия заставляют предмет появиться вновь (см. [Баттерворт, Харрис, 2000; Берк, 2006; Крайг, 2000] и др.).

5. ***Третичные круговые реакции*** (от 12 до 18 месяцев). На этой стадии ребенок превращается в активного экспериментатора. Он многократно применяет разные действия к разным предметам с целью наблюдения различных результатов. Ребенок теперь не стремится к тому, чтобы продлить заинтересовавшее его событие, теперь важно поэкспериментировать, что произойдет, если ту же схему действия применить к другому предмету. Малыш на этой стадии может специально трясти различные предметы, пытаясь выяснить, что производит звуки, а что — нет, и если производит, то какие. Или начинает выбрасывать предметы из кроватки, чтобы посмотреть, что произойдет. Таким образом, начинается активное исследование мира путем проб и ошибок. Согласно Пиаже, способность экспериментировать приводит к более развитому пониманию постоянства объекта: малыши ищут спрятанный предмет в разных местах, обнаруживая правильный АВ-поиск.

6. ***Репрезентация (начало мышления)*** — от 18 до 24 месяцев. На этой стадии происходит интериоризация схем действия, теперь ребенок может мысленно представить реальность, представить действие перед его совершением. Эту способность Ж. Пиаже и называет репрезентацией. Репрезентация проявляется в виде способности использовать символы: жесты, слова, отсроченную имитацию (способность запомнить и копировать поведение отсутствующих в данный момент моделей), игру «понарошку», в ходе которой дети проигрывают обыденные и воображаемые действия. Ребенок машет рукой, что означает «до свидания»; может протягивать к маминому рту кубик, изображая, что он ее угощает печеньем; может воспроизвести некое увиденное несколько дней назад поведение; может предвосхитить, к чему приведет то или иное собственное действие, — например, открывание двери разрушит постройку, значит, ее нужно отодвинуть и т.п.

Стадия 2. *Дооперациональный интеллект* (от 2 до 7 лет). Данный период подразделяется на допонятийную (от 2 до 4 лет) и интуитивную (от 5 до 7 лет) стадии. Задачей дооперационального периода развития является преобразование действий, которыми ребенок овладел в практической форме, в систему умственных операций, но это происходит не сразу. В течение дооперационального периода мышление ребенка еще не систематично и не логично, интериоризированные действия еще некоординированы и необратимы. Самым явным результатом данной стадии является колоссальный прирост в ментальной репрезентации. Главная познавательная задача этого периода, по П. Элкинду, — ***покорение символа***. Дети начинают пользоваться символами, когда используют один объект или действие для представления другого, отсутствующего. Примеры таких символов мы нахо-

дим в детской игре. Первые символы являются моторными, а не лингвистическими и появляются уже на шестой стадии сенсомоторного развития. В *дооперациональный* период ребенок наиболее интенсивно использует язык как основной источник символов: посредством языка ребенок может реконструировать события, имевшие место в прошлом, и заново их пережить, предвосхитить будущее и сообщить о каких-то событиях другим людям. Однако мышлению ребенка недостает связной логики.

Главной особенностью мышления ребенка в этот период является эгоцентризм. ***Эгоцентризм*** — познавательная позиция, состоящая в том, что ребенок смотрит на мир только со своей точки зрения, или, другими словами, это неспособность увидеть мир с точки зрения другого человека, различать собственную и иные возможные точки зрения. Именно в силу эгоцентрического мышления дети часто полагают, будто окружающие воспринимают, думают и чувствуют то же, что и они. Наглядным примером эгоцентрической позиции ребенка служит классическая задача Пиаже «Три горы».

В этом исследовании ребенка обводили вокруг макета трех гор, чтобы он мог видеть, как горы выглядят с разных сторон. Горы были разного цвета и с дополнительными отличительными признаками: снежная вершина, домик, крест. Затем ребенка усаживали с одной стороны макета, лицом к кукле, которая смотрела на макет с другой стороны. Ребенка (в одном из вариантов задания) просили выбрать из предъявленных ему 10 фотографий ту, на которой запечатлен вид гор так, как он их видит, и ту, на которой показано, что видит кукла. Дети 4–6 лет не понимают различий между своей позицией и позицией куклы. Они склонны выбирать картинку с изображением того, что они видят сами.

Ж. Пиаже описал несколько ***феноменов детского мышления***, свойственных данному периоду, полагая, что в основе их лежит центральная характеристика — детский эгоцентризм.

Анимизм — приписывание одушевленности неодушевленным предметам. Такое смешение, согласно Пиаже, эгоцентрично, потому что основано на неспособности различать живую и неживую природу. Пиаже приводит следующий разговор с мальчиком: «Живое ли солнце? — Живое. — Почему? — Оно дает свет. — Живая ли свеча? — Живая, так как она дает свет. Она живая, когда дает свет, но не живая, когда его не дает... — Живой ли колокольчик? — Живой, он звенит» [Крэйн, 2002].

Артифициализм (артификализм) — понимание природных явлений по аналогии с деятельностью человека или как созданные человеком. «Что делает солнце, когда облака и идет дождь? — Оно уходит из-за плохой погоды. — Почему? — Потому что оно не хочет попасть под дождь» [Баттерворт, Харрис, 2000].

Реализм — склонность рассматривать предметы такими, какими дает их непосредственное восприятие, т.е. для ребенка видимость и есть реальность. Если ребенок видит, что луна следует за ним во время прогулки, значит, так оно и есть. Или трехлетний ребенок может с интересом следить, как папа наряжается Бармалеем, однако пугается и плачет, когда костюм и грим были готовы и он увидел устрашающий образ. Здесь проявляется еще одна особенность детского мышления этого периода: ***необратимость***, неспособность мысленно вернуться к исходной точке.

В данном примере невозможность мысленно с Бармалея снять маску, костюм, т.е. вернуться к папе — исходному образу.

Центрация — сосредоточение только на одном, наиболее заметном аспекте, свойстве, или признаке объекта, или проблемной ситуации при игнорировании других, т.е. узко сфокусированное мышление. Ж. Пиаже продемонстрировал феномен центрации в своих *экспериментах на понимание сохранения*. В этих экспериментах Ж. Пиаже показывает, что дети на *дооперациональной* стадии развития не понимают, что важные характеристики предметов (или групп предметов) остаются неизменными, несмотря на изменение их внешнего вида.

Типичная задача на сохранение, касающаяся сохранения объема жидкости, состояла в следующем: ребенку показывают два стакана А1 и А2, которые наполнены соком до одной и той же отметки. Ребенка спрашивают, содержат ли оба стакана одинаковое количество жидкости, и ребенок почти всегда соглашается с этим утверждением. Затем экспериментатор или сам ребенок переливают сок из стакана А1 в стакан В, который ниже и шире. Ребенка спрашивают, осталось ли количество сока тем же. На *первой подстадии* дооперационального периода дети не способны понять принцип сохранения: обычно они говорят, что сока теперь больше в стакане А2, так как там уровень жидкости выше. Таким образом, ребенок *центрируется* только на одном признаке — уровне сока в стакане, не учитывая изменение диаметра сосуда. Он не может принять во внимание сразу два параметра (уровень сока и ширину стакана), поэтому не в состоянии понять, что количество жидкости осталось неизменным. Точно так же ребенок не способен понять *принцип обратимости*: если воду перелить обратно в первый стакан, ее уровень вернется к исходному. На *второй подстадии* ребенок делает шаги в сторону принципа сохранения, но еще не овладевает им. Например, ребенок может сначала сказать, что сока больше в стакане А2, так как он выше, потом изменить свое мнение, заявив, что его больше в стакане В, так как он шире. И, наконец, прийти в растерянность. Ребенок здесь демонстрирует *интуитивные регулировки*, он начинает рассматривать два перцептивных параметра, но еще не может рассуждать о них одновременно и не осознает, что изменение одного параметра компенсирует изменение другого.

Некоторые задачи [Берк, 2006, с. 390], которые Пиаже использовал для изучения понимания принципа сохранения, показаны на рис. 2.3.

Пиаже выделил и другие особенности детской «логики» на данной стадии. Вот некоторые из них:

— ***синкретизм*** — особенность детского мышления, заключающаяся в тенденции связывать между собой разнородные явления без достаточного основания; рядоположенность деталей, причин и следствий, т.е. тенденция заменять синтез *соположением* («Луна не падает, потому что это очень высоко, и что нет солнца, и тогда она светит»);

— ***трансдукция*** — переход от частного к частному, минуя общее. Ж. Пиаже, например, описывал, как его дочка в 4,5 года сообщила: «Я еще не спала после обеда, значит, сейчас не дневное время» [Пиаже, 2002, с. 161];

Задача на сохранение	Первая презентация	Трансформация
Число	Одинаковое ли количество монет в каждом ряду?	Осталось ли монет в каждом ряду поровну или в каком-то стало больше?
Длина	Одинаковой ли длины палочки?	Остались ли палочки одинаковыми или одна стала длиннее?
Жидкость	Одинаковое ли количество воды в каждом стакане?	Осталось ли воды в стаканах поровну или в одном стало больше?
Масса	Одинаковое ли количество глины в каждом шарике?	Осталось ли глины в шариках поровну или в каком-то стало больше?
Вес	Одинаково ли весят эти глиняные шарики?	(Не кладем шарики обратно на весы, чтобы не подсказывать правильный ответ.) Одинаково ли теперь весят глиняные шарики или один весит больше?

Рис. 2.3. Задачи на сохранение, разработанные Ж. Пиаже
Источник: [Берк, 2006, с. 390].

— ***нечувствительность к противоречию***. Например, на вопрос взрослого «Кто приводит в движение лодки?» — ребенок отвечает: «Вода». Тогда его спрашивают: «А кто приводит в движение воду?» Ребенок отвечает: «Лодки»;

— ***отсутствие иерархической классификации***, т.е. *несохранение класса при его сравнении с подклассом*. Например, детям показывают 16 цветков: 4 синих и 12 желтых. На вопрос «Чего здесь больше — цветов или желтых цветов?» ребенок, находящийся на данной стадии, отвечает: «Больше желтых цветов» — не понимая, что синие и желтые цветы входят в общий класс «цветов»;

— ***непроницаемость для опыта*** — эгоцентрическая мысль ребенка устойчива и проявляется всегда независимо от детского опыта.

С точки зрения Ж. Пиаже, эгоцентризм отражается в детской речи, проявляясь в так называемой ***эгоцентрической речи***, к которой он относил *эхолалию* (простое

повторение услышанных слов, слогов); *монолог* (ребенок говорит сам с собой, ни к кому не обращаясь, как будто громко думает); *коллективный монолог* (монолог перед другими — ребенок громко говорит для себя, но перед другими, к которым не обращается и не учитывает ни их точку зрения, ни реакцию, ни то, слушают его или нет) [Пиаже, 1997]. Доля эгоцентрической речи по отношению ко всей спонтанной речи ребенка 4–7 лет составляет, по мнению Ж. Пиаже, 45% [Там же]. Эгоцентрическая речь для Пиаже не выполняет какой-либо полезной функции, она просто отражает эгоцентризм как познавательную позицию ребенка, и поэтому с преодолением эгоцентризма (т.е. с децентрацией познания), когда социализированная мысль вытесняет эгоцентрическую, исчезает и эгоцентрическая речь. По Ж. Пиаже, главную роль в процессе децентрации играют отношения со сверстниками, поскольку это отношения кооперации, когда возможны споры, дискуссии, отстаивание своей точки зрения. Именно в этих отношениях кооперации, а не в отношениях со взрослыми, которые строятся преимущественно на принуждении, ребенок осознает свое «Я» в качестве субъекта, осознает свою точку зрения и учится координировать ее с точками зрения других.

В отечественной психологии хорошо известен критический анализ воззрений Ж. Пиаже о судьбе и функции эгоцентрической речи, проделанный Л.С. Выготским [1984] в книге «Мышление и речь». Выготский полагает, что Пиаже неверно истолковал природу эгоцентрической речи — функциональную, структурную, генетическую. Эгоцентрическая речь, по Л.С. Выготскому, не является отражением эгоцентрического мышления. Речь ребенка изначально выполняет социальную функцию — сообщения, воздействия, социальной связи, и лишь впоследствии она подразделяется на коммуникативную и эгоцентрическую. Эгоцентрическая речь рассматривается Л.С. Выготским как речь для себя, как переходная ступень от внешней социальной речи (речи для других) к внутренней. Это обусловливает ее содержательные и структурные особенности (по своему строению она приближается к внутренней речи: она сокращена и малопонятна), а также ее основную функцию — планирования, организации и регулирования поведения ребенка, т.е. средство его мышления. Таким образом, эгоцентрическая речь не отмирает, а уходит внутрь, постепенно преобразовываясь во внутреннюю речь [Выготский,1984].

Лишь через 25 лет после опубликования критических замечаний Л.С. Выготского Ж. Пиаже смог ознакомиться с ними и ответить на них [Пиаже, 2001]. Он отметил продуктивность высказанных Л.С. Выготским гипотез о путях развития эгоцентрической речи, подчеркнув, что «потребовалось некоторое время, чтобы понять, что корни логических операций лежат глубже лингвистических связей и что мое раннее исследование мышления было слишком сосредоточено на лингвистическом аспекте» [Лекторский, 1994, с. 16]. В дальнейшем в своей теории операционального интеллекта он пришел к выводу, что между речью ребенка и его интеллектом не существует строгого соответствия, предполагая, что и детская речь, и интеллектуальные структуры выводятся из внешних действий ребенка. Тем не менее Ж. Пиаже подчеркивает, что феномен эгоцентризма, как неспособность децентрирования, смены познавательной перспективы, имеет более общий характер и не может быть увязан только с его выражением в речевой сфере.

В целом можно сказать, что дети в дооперациональном периоде не могут учесть точку зрения других людей и скоординировать ее со своей, путают видимость с реальностью, не могут отличить факт от интерпретации, сосредоточиваются лишь на одной стороне проблемы.

Стадия 3. *Стадия конкретных операций* (от 7–8 до 11 лет). Суть данной стадии заключается в переходе от интуитивного мышления, в котором доминирует перцепция, к логическому мышлению, основанному на систематической дедукции. На этой стадии дети впервые используют умственные операции для решения задач и логического рассуждения. П. Элкинд называет главную когнитивную задачу этого периода *овладением классами, отношениями и количественными понятиями.* Логические операции, которыми овладевает ребенок в течение этой стадии, — это сериация, классификация, простые арифметические операции, способность решать задачи на сохранение, способность к транзитивным умозаключениям (сериация в уме, т.е. рассуждение: если $A < B$, а $B < C$, то $A < C$). С формированием конкретных операций мышление ребенка становится обратимым, он способен учесть одновременно два аспекта проблемы, учесть точку зрения другого, скоординировать две точки зрения.

Самым лучшим индикатором того, что дети достигли стадии конкретных операций, служит их способность решать задачи на сохранение. Ж. Пиаже полагал, что примерно с 7 лет дети уже могут логически обосновать свои умозаключения при решении таких задач. При этом они могут использовать различные наборы правил. Во-первых, относительно сохранения жидкости ребенок может сказать: «Ты ничего не доливал и ничего не отливал, это та же самая вода, перелитая в другой сосуд». *Это правило идентичности.* Во-вторых, ребенок может сказать: «Этот стакан выше здесь, но другой шире здесь, поэтому воды в обоих одинаково». *Это правило коррелятивности* (компенсации): изменение в одном аспекте компенсируется изменением в другом. В-третьих, ребенок может сказать: «В обоих одинаково, так как ты можешь перелить воду отсюда туда, где она была раньше, и уровень будет таким же, как раньше». Это правило *инверсии (отрицания).* Ж. Пиаже считает, что ребенок на стадии конкретных операций может использовать все три довода, однако ограничиваясь каким-либо одним из них. Иерархическая координация этих правил обратимости возможна лишь при достижении периода формальных операций. Тем не менее способность выполнять задачи на сохранение наглядно свидетельствует о произошедшей децентрации, появившейся обратимости в умственных действиях, о наличии у ребенка на этой стадии развития когнитивных операций.

Конкретно-операциональное мышление — это важное когнитивное достижение, оно основано уже на умственных операциях, которые дают непротиворечивые результаты и являются обратимыми. Но это мышление имеет свои собственные ограничения: дети могут логически обдумывать конкретные задачи только в ситуации «здесь и сейчас», т.е. их мышление ограничено областью ощутимого и реального. Если ребенку предлагают в своих рассуждениях исходить из какого-либо гипотетического предположения, с которым он непосредственно не сталкивался в собственном опыте, или из абстрактной идеи, или предположения, противореча-

щего фактам, или оперировать более чем двумя переменными, то он испытывает затруднения.

Стадия 4. *Стадия формальных операций* (12–15 лет). На уровне формальных операций подросток может решать абстрактные задачи; делать умозаключения по поводу гипотетической ситуации без необходимой связи с реальностью или собственным убеждением; рассматривать все возможные комбинации решений задачи в рамках общей проблемы; сделать логические, дедуктивные выводы из своих рассуждений. П. Элкинд называет основную познавательную задачу этого периода «покорением мысли». Содержание операций в данном периоде такое же, как и в предыдущем (классификация, сериация, счет, измерение и т.п.), но посредством формальных операций осуществляется группировка не самих этих классов, рядов или пространственно-временных отношений, а высказываний, в которых отражаются эти операции. Дети, находящиеся на стадии конкретных операций, способны «оперировать» только «реальностью», а подростки, находящиеся на стадии формальных операций, в состоянии «оперировать операциями».

В качестве примера приведем эксперимент Ж. Пиаже [Крэйн, 2002, с. 174], в котором детям давали четыре бутылки, содержавшие бесцветные жидкости и помеченные цифрами 1, 2, 3, 4. Им также давали небольшой сосуд с бесцветной жидкостью, помеченный буквой «g». Их задачей было смешать эти жидкости таким образом, чтобы цвет стал желтым. Дети на уровне дооперационального интеллекта, как правило, действовали беспорядочно, необдуманно, «на удачу». На уровне конкретных операций дети действуют более организовано, но перебирают только ограниченный ряд вариантов. Типичная стратегия, которую они использовали, состояла в переливании жидкости из сосуда «g» в каждую бутылку. Затем они прекращали свои попытки, обычно заявляя, что больше ничего сделать не могут. На уровне формальных операций подростки работают систематически с точки зрения учета всех возможностей: они заранее обдумывают все возможные комбинации, выписывают их и только затем последовательно их проверяют. Сущность поведения на уровне формального мышления состоит в том, что человек систематически обдумывает гипотезы: он не просто пробует новую возможность, а изолирует одну из гипотез, контролируя воздействия других возможных переменных.

Хотя Ж. Пиаже ограничил большую часть своих исследований подростков математическими и научными рассуждениями, он размышлял и о роли формальных операций в социальной жизни подростка [Там же, с. 175–176]. Если на уровне конкретных операций ребенок живет преимущественно «здесь и сейчас», то подросток может выйти за пределы своего непосредственного опыта в сферу потенциально возможного, задумываясь о своем будущем и о природе более совершенного общества по сравнению с тем, в котором он живет. Новые когнитивные возможности подростка могут приводить его к идеализму и утопизму: подросток становится мечтателем, конструирующим теории о более совершенном мире. Таким образом, подростки демонстрируют новый вид эгоцентризма — «наивный идеализм». Согласно Ж. Пиаже, окончательная децентрация, т.е. преодоление эгоцентризма, наступает тогда, когда подростки начинают принимать на себя роли взрослых людей, сталкиваются с препятствиями, ограничивающими их мечты, осознают их и на-

чинают учитывать внутренние и внешние ограничения для осуществления их теоретических построений.

В табл. 2.5 представлен наиболее ценный вклад операциональной концепции интеллекта Ж. Пиаже в психологию развития, а также отмечены основные линии ее критики.

В настоящее время накоплено огромное количество экспериментальных данных, противоречащих результатам Ж. Пиаже, что ведет к критике основных положений его теории. Приведем здесь только ряд экспериментов, доказывающих несостоятельность некоторых положений теории Ж. Пиаже.

1. *Критика Ж. Пиаже со стороны Т. Бауэра* [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 127–135]. Согласно Ж. Пиаже, восприятие само по себе не может предоставить ребенку достаточно информации о физическом мире, в частности, младенцы до 9–12 месяцев не ищут спрятанный объект, так как не понимают, что он продолжает существовать и после своего исчезновения. Малыши будут способны понять постоянство объекта только после того, как смогут координировать свои действия, координировать средства и цели. Т. Бауэр был первым, кто продемонстрировал, что младенцы уже в 3 месяца могут воспринимать непрерывность существования объектов. Он обнаружил, что они реагируют «удивлением» (по показателям изменения их сердечного ритма), если объект, который скрылся за движущимся экраном, не появляется вновь при смещении экрана в сторону (см. рис. 2.4).

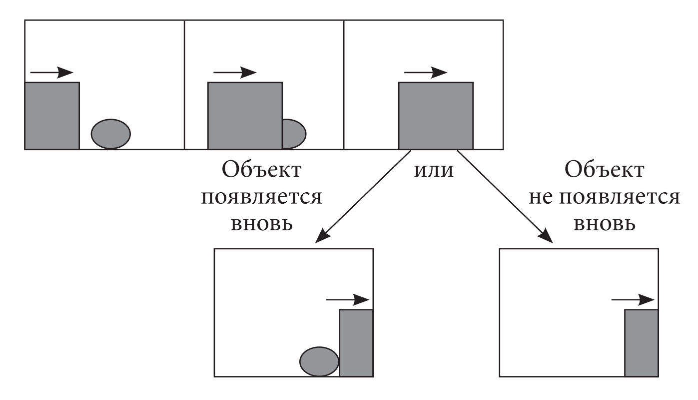


Рис. 2.4. Процедура эксперимента Т. Бауэра
Источник: [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 132].

2. *Критика Ж. Пиаже со стороны П. Брайант и Т. Трабаццо* [Там же, с. 239–242]. С точки зрения Ж. Пиаже, дети способны к транзитивным умозаключениям только на стадии конкретных операций, когда появляется способность к логическому мышлению. П. Брайант и Т. Трабаццо показали, что уже 4-летние дети могут решать некоторые разновидности задач на транзитивные умозаключения, например, задачу, в которой надо последовательно сравнить 5 палочек, различающихся длиной и цветом. Палочки были воткнуты в деревянную подставку таким образом, что длина палочек постепенно уменьшалась слева направо. Отверстия, просвер-

Таблица 2.5

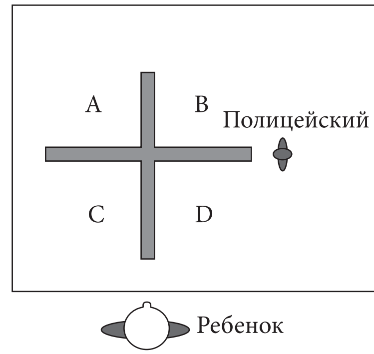
Оценка когнитивно-генетического подхода

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Операциональная теория интеллекта Ж. Пиаже	— исследование механизмов когнитивного развития; — раскрытие специфики детского мышления: открытие и описание феноменов детского мышления; — открытие деятельностной стороны мышления; прослеживание генезиса «от действия к мысли»; — констатация определенной довербальной стадии мышления; — постулирование и описание последовательных стадий развития интеллекта; — подчеркивание активности самого ребенка в развитии интеллекта, когда дети посредством собственных действий организуют их в операциональную систему своего интеллекта; — разработка методов исследования детского мышления (метод клинической беседы, «задачи Пиаже»);	**Критика за:** — использование биологических механизмов при объяснении развития интеллекта; — игнорирование связей когнитивных способностей детей с их эмоциональной сферой; — нерепрезентативность выборки; — неформализованность используемых методов, в первую очередь клинической беседы; — недостаточнную экологическую валидность заданий Ж. Пиаже; — недооценку когнитивных способностей детей: уже у дошкольников эгоцентризм не является «сплошным», а зависит от сложности ситуации; — акцент на изучении формальной логики, рационального мышления; игнорирование преимущества образного мышления, которое важно для развития воображения, фантазии, творчества; — то, что не раскрыты механизмы перехода от одной стадии к другой, факторы, которые ответственны за этот переход; — факты, полученные Ж. Пиаже, можно интерпретировать с других теоретических позиций (информационный подход к развитию и т.д.); — ставится под сомнение возможность достижения высших стадий формального интеллекта всеми взрослыми людьми

	— стимулирование множества теоретических и эмпирических исследований интеллекта; — стимулирование развития философии образования, а также программ, которые строились на основе обучения через открытие и непосредственный контакт с окружающей средой	**Критика Л.С. Выготского:** — понимание социализации как нечто такого, что накладывается извне на изначально эгоцентрический интеллект ребенка, т.е. за неправильный выбор исходного пункта исследования — индивида как такового, который лишь постепенно вовлекается в систему общественных отношений; — Ж. Пиаже неверно рассматривается роль эгоцентрической речи в развитии ребенка — как выражение внутреннего содержания сознания, а не как средство самоорганизации; — неверно решена проблема соотношения развития и обучения: по Ж. Пиаже, развитие «плетется в хвосте обучения» **Критика Л.С. Выготского, А. Валлона и др.:** — недооценка социальных и культурных условий как фактора развития **Критика А. Бандуры и др.:** — переоценка спонтанности когнитивного развития ребенка, игнорирование влияния обучения на него; — отсутствие универсальности стадий, т.е. не существует каких-либо общих ментальных структур, стоящих за многочисленными навыками (арифметические, коммуникативные и т.д.) **Критика П.Я. Гальперина:** — Ж. Пиаже не рассматривает структуру действия **Критика А.Н. Поддьякова:** — эгоцентризм детей может трактоваться не как проявление эгоцентризма ребенка, а как проблема общения и взаимопонимания двух человек — экспериментатора и испытуемого, взрослого и дошкольника

ленные в подставке, имели разную глубину, так что все палочки одинаково высовывались над поверхностью подставки, и ребенок мог увидеть истинную длину палочек только в тот момент, когда экспериментатор попарно вынимал их из подставки и показывал детям. После достаточно длительной тренировки, в процессе которой экспериментатор поочередно доставал 2 соседние палочки из блока и дети неоднократно видели, что красная палочка длиннее, чем следующая за ней белая, а белая длиннее, чем следующая за ней зеленая, и т.д., проводили проверку сформированности знания детей об относительной длине несмежных палочек в ситуации, когда все палочки были воткнуты в подставку. Дети давали правильные ответы, демонстрируя способность к транзитивным умозаключениям.

3. ***Критика Ж. Пиаже со стороны М. Дональдсон*** [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 217–220]. Основной тезис М. Дональдсон состоит в том, что дошкольники гораздо более компетентны, чем это допускает Ж. Пиаже. Она считает, что тестовые задачи Ж. Пиаже слишком абстрактны и не связаны с повседневным социальным опытом ребенка, из-за чего он недооценивает возможности дошкольников. Она обсуждает эксперимент М. Хьюза на детский эгоцентризм, где ребенок получает задание «спрятать» куклу-мальчика от одного или двух кукол-полицейских. Задание изображено на рис. 2.5.



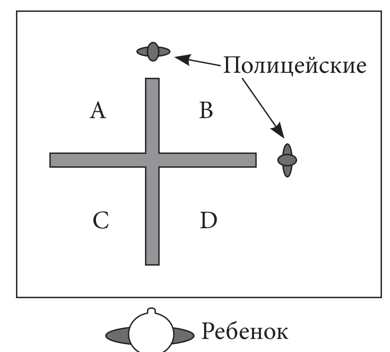


Рис. 2.5. Задача М. Хьюза
Источник: [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 218].

Дети от 3,5 до 5 лет разыгрывают игру, в которой мальчик прячется в одном из отсеков так, чтобы его нельзя было видеть с позиции куклы-полицейского. В исследовании М. Хьюза даже самые младшие дети в 90% случаев правильно определяли, смогут ли полицейские увидеть мальчика. Результаты вступают в явное противоречие с теорией Ж. Пиаже, утверждающей, что ребенок-дошкольник эгоцентричен и поэтому не может понять возможность существования других точек зрения.

4. ***Критика Ж. Пиаже со стороны Х. Виммера*** [Поддьяков, 2006, с. 187–188]. Ж. Пиаже считал познавательный эгоцентризм одной из принципиальных осо-

бенностей мышления дошкольника и доказывал, что ребенок до 7 лет не способен к учету каких-либо точек зрения, отличающихся от его собственной. Задача Виммера состояла в следующем: перед испытуемым разыгрывалась кукольная сценка — кукла-мальчик Макси кладет шоколадку в зеленый буфет и выходит из комнаты. После этого кукла-мама перекладывает шоколад в другой (синий) буфет. Макси снова входит в комнату. Испытуемого спрашивают: где Макси будет искать шоколадку? Уже 4-летние дети правильно отвечают на заданный вопрос: Макси будет искать шоколадку в зеленом буфете — там, куда он ее сам положил и где видел в последний раз. Таким образом, 4-летние дети понимают, что персонаж ничего не знает о перекладывании, которого не видел. Однако дети 3 лет отвечают, что мальчик будет искать шоколадку в синем буфете — там, куда ее перепрятала мама. Они опираются на то, что видели сами (ведь шоколад сейчас лежит именно в синем буфете), и не учитывают, что Макси-то этого не видел. Неправильное решение трехлеток — это классический эгоцентрический ответ в терминах Ж. Пиаже. Однако уже четырехлетки смогли встать на точку зрения того, кто ищет спрятанное и не владеет при этом полной информацией. Они смогли отвлечься от своего собственного полного знания о том, где искомый предмет находится сейчас на самом деле. Эти данные, как пишет А.Н. Поддьяков, «подтверждают положение о том, что эгоцентризм дошкольников не абсолютен, его степень изменяется в зависимости от сложности ситуации, и существует целый пласт ситуаций, где этот эгоцентризм вообще не проявляется и дети дают совершенно правильные ответы, вставая на чужую точку зрения» [Поддьяков, 2006, с. 195].

Самый, пожалуй, влиятельный подход, пытающийся по-своему объяснить развитие детского интеллекта, — ***информационный (теории обработки информации)***. Согласно этому подходу, интеллект рассматривается как сложная, манипулирующая символами система, действие которой во многом напоминает работу компьютера. Аналогия с компьютером используется и для разработки программы исследований когнитивного развития ребенка. Главная цель данного подхода состоит в выяснении того, каким образом дети и взрослые оперируют разнообразной информацией, распознавая, трансформируя, сохраняя, извлекая и модифицируя ее по мере того, как она проходит через когнитивную систему. Существует множество моделей обработки информации. Некоторые прослеживают способность ребенка справляться с проблемой на примере одной или нескольких задач. Другие описывают когнитивную систему человека как целое. Подобно Ж. Пиаже, сторонники информационного подхода рассматривают детей как активных, думающих индивидов, решающих разнообразные проблемы в ответ на те или иные требования среды. Но, в отличие от Ж. Пиаже, они не считают, что развитие интеллектуальных процессов ребенка осуществляется стадиально, имеет скачкообразный характер, качественно отличаясь на разных стадиях развития. Теории обработки информации рассматривают развитие как непрерывный процесс усовершенствования. Большое преимущество данного подхода заключается в использовании точных, строгих методов исследования. В результате было получено точное описание процесса развития самых разных аспектов мышления у детей различного возраста, а экспериментальные данные способствовали созданию обучающих приемов и

программ, которые помогают детям освоить более эффективные способы решения мыслительных задач [Берк, 2006]. Однако и этот подход не свободен от недостатков: оказалось трудным создать единую исчерпывающую теорию развития; такие компоненты, как воображение и креативность, не являющиеся линейными и логичными, полностью игнорируются данным подходом; большинство исследований процесса обработки информации проводились в лабораторных, а не в естественных условиях [Там же].

Заключить этот параграф хотелось бы словами У. Крэйн [2002, с. 193]: «Буквально все пытаются противопоставить свои идеи взглядам Пиаже. Это уже само по себе свидетельствует о значимости теории Пиаже. И можно ручаться, что когда все страсти улягутся, теория Пиаже по-прежнему останется в силе. Ибо при всех ее слабостях она охватывает важнейшие аспекты когнитивного развития».

2.6

Контекстуальный подход

В основе контекстуального подхода лежат более ранние воззрения и теории, объединенные в так называемый ***социогенетический подход***, суть которого состоит в подчеркивании роли социальной среды в психическом развитии ребенка, изучении взаимодействия личности и общества. Огромная роль в истории изучения развития ребенка принадлежит американскому ученому Дж. М. Болдуину (1861–1934). Он подчеркивал, что ребенка следует считать в равной степени продуктом социального опыта и биологического прошлого [Баттерворт, Харрис, 2000]. В процессе развития ребенок и его социальное окружение оказывают взаимное влияние, образуя единую взаимопереплетенную сеть [Берк, 2006]. В целом цикле работ Болдуин заложил основы теории прогрессивного развития знаний в детском возрасте. Он предположил, что развитие последовательно проходит различные стадии, начиная с врожденных моторных рефлексов новорожденного ребенка и заканчивая способностью взрослого человека к абстрактному и рефлексивному мышлению [Там же]. Отмечая огромное значение социального окружения, которое стимулирует формирование познавательных функций, основными механизмами развития он признавал ассимиляцию (усвоение организмом воздействий среды) и аккомодацию (пластичное изменение организма). При этом Болдуин полагал, что переход от одной стадии к другой существенно зависит от восприятия возмущений окружающей среды, вызванных собственной активностью ребенка [Баттерворт, Харрис, 2000].

Еще одна важная фигура, игравшая в течение десятилетий большую роль в исследовании развития ребенка, — немецкий психолог В. Штерн (1871–1938). Центром его исследовательских интересов был анализ развития целостной структуры личности ребенка, что нашло отражение в разработанной им теории персонализма. Штерн также является одним из основателей дифференциальной психологии. Он доказывал, что существует не только общая для всех детей определенного возраста

нормативность, но и нормативность индивидуальная, характеризующая данного конкретного ребенка, в первую очередь это индивидуальный темп психического развития. В. Штерн исходил из того, что психическое развитие — это саморазвитие, саморазвертывание имеющихся у человека задатков, которое направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок [Марцинковская, 2010]. Эта теория получила название ***теории конвергенции***, так как в ней учитывалась роль двух факторов — наследственности и среды в психическом развитии. Развитие любой психической функции есть следствие взаимодействия двух факторов в различных их взаимоотношениях. Штерн считал, что психическое развитие — это не простое проявление врожденных свойств и не простое восприятие внешних воздействий. Это результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. При этом подчеркивается особая роль сензитивных периодов в психическом развитии, обеспечивающих внутреннюю готовность для эффективного усвоения внешних воздействий. В. Штерн полагал, что потенциальные возможности ребенка при рождении достаточно неопределенны, он сам еще не осознает себя и свои склонности. Среда помогает ребенку осознать себя, организует его внутренний мир, придавая ему четкую, оформленную и осознанную структуру. При этом ребенок старается взять из среды все то, что соответствует его потенциальным склонностям, ставя барьер на пути тех влияний, которые противоречат его внутренним наклонностям [Там же]. Влияние этих двух факторов В. Штерн анализирует главным образом на примере игровой деятельности ребенка.

Огромное влияние на развитие возрастной психологии оказали работы американского этнографа и этнопсихолога М. Мид (1901–1978), особенно ее исследования по этнографии детства. Мид, исследуя самые разные проблемы — темперамент, особенности характера, специфику взросления, половую идентификацию, детско-родительские отношения и др., доказывает ведущую роль социокультурных факторов в психическом развитии ребенка: культурных традиций, особенностей воспитания и обучения, доминирующего стиля общения в семье и т.д. Мид в процессе изучения межпоколенных отношений выделила в истории человечества три основных типа культур: постфигуративные (передача знаний от взрослых к детям), конфигуративные (получение знаний детьми и взрослыми преимущественно у своих сверстников) и префигуративные (передача знаний от детей к взрослым) [Мид, 1988]. Постфигуративная культура, с точки зрения М. Мид, преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое ориентируется главным образом на опыт прежних поколений. Традиционное общество живет как бы вне времени, а всякое новшество вызывает подозрение. Взаимоотношения возрастных слоев в таких обществах жестко регламентированы. Для конфигуративной культуры характерна ориентация не столько на старшее поколение, сколько на современников, равных по возрасту и опыту. В воспитании влияние родителей уравновешивается, а то и перевешивается влиянием сверстников, отсюда растущее значение юношеских групп, появление особой молодежной культуры и всякого рода межпоколенных конфликтов [Кон, 1988]. В наши дни, как полагает М. Мид, темп развития стал настолько быстрым, что прошлый опыт уже не только недостаточен, но часто оказывается даже вредным, мешая смелым и прогрессивным подходам к новым

обстоятельствам. Префигуративная культура ориентируется в первую очередь на будущее, поэтому возрастает социальная потребность в инновациях, теперь не только молодежь учится у старших, но и старшее поколение во все большей степени учится у молодежи. Концепция М. Мид правильно схватывает зависимость межпоколенных отношений от темпов научно-технического и социального развития, однако, как замечает И.С. Кон [1988], какие бы новшества ни предлагала молодежь, они всегда основаны на опыте прошлых поколений и, следовательно, на определенной культурной традиции.

Не менее важным для развития возрастной психологии являются идеи А. Валлона (1879–1962), который, продолжая традиции французской социологической школы (Э. Дюркгейм и др.), утверждает, что социальное окружение выступает ведущим фактором в развитии ребенка, его интеллекта и личности. Валлон уделял внимание развитию отдельного индивида в конкретных социальных условиях. С его точки зрения, нет такой психической реакции, которая бы не зависела, если не в своем проявлении, то по меньшей мере в своих средствах и содержании, от внешних условий, от ситуации, от среды [Валлон, 2001]. Он подчеркивает, что социум абсолютно необходим для маленького ребенка, не способного ничего сделать самостоятельно. Природа человека изначально социальна, общество является для только что родившегося ребенка абсолютной необходимостью, органической реальностью. Природа человека, по А. Валлону, подразумевает общество точно так же, как легкие подразумевают и требуют существования атмосферы [Там же].

Развивающие воздействия внешнего мира преломляются ребенком в его переживаниях, т.е. связь детей с миром взрослых и миром предметов опосредуется эмоциями. Эмоциональное общение ребенка с взрослыми играет решающую роль на ранних этапах онтогенеза, до возникновения вербальной коммуникации. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через них осуществляется связь органического и психического. Так, например, улыбка младенца, сначала представляющая собой проявление «вегетативного благополучия», в дальнейшем связывает ребенка с его социальным окружением, прежде всего с матерью. Первая стадия в психическом развитии ребенка — эмоционально-коммуникативная; она перестраивается на последующих уровнях его развития. С точки зрения А. Валлона, важнейшим фактором, способствующим развитию ребенка (в частности, переходу от действия к мысли), является подражание, строящееся по образцу действия других людей. Такие действия ребенка, относясь к внешнему предметному миру, формируются не в прямых взаимодействиях с ним, а процессе общения [Там же]. Именно взаимодействие ребенка с миром взрослых людей, в первую очередь представленное в диаде «ребенок—родители», опосредствует все другие отношения с окружением.

Валлон полагает, что психическое развитие представляет собой последовательную смену стадий, в основе которой лежит структурная перестройка психики; при этом перестраиваются не только отдельные психические процессы, но личность ребенка в целом [Марцинковская, 2010].

Взгляды Дж.М. Болдуина, В. Штерна, М. Мид, А. Валлона, а также других психологов, придерживающихся тех или иных социогенетических воззрений, оказали

большое влияние на возникновение более современного, контекстуального подхода в области изучения детского развития.

Суть ***контекстуального подхода*** состоит в том, что он раскрывает дифференцированные и сложные факторы окружающей среды, т.е. контекстуальные влияния на развитие ребенка. При этом акцент смещается на анализ предоставляемых окружением ребенка возможностей для осуществления тех или иных действий, определенного поведения. Указывается, что в силу определенных особенностей одна обстановка может способствовать выработке у ребенка, например, двигательных навыков, другая — благоприятствовать развитию речи, третья — ускорять (или тормозить) навыки социального взаимодействия [Бурменская, 1986]. Определяющую роль здесь играют особенности сферы межличностных и — шире — социальных отношений.

К этому подходу в первую очередь относится ***теория экологических систем***, разработанная Ури Бронфенбреннером (1917–2005). Данная теория предполагает, что ребенок развивается в многоуровневой жизненной среде, в сложной системе отношений, которые оказывают на него воздействие, однако он также структурирует эту среду и влияет на нее [Берк, 2006; Крайг, 2000]. Как показано на рис. 2.6, У. Бронфенбреннер представляет окружающую среду как четыре встроенные одна в другую системы, каждая из которых образует определенный уровень и оказывает важное влияние на развитие ребенка. Это микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема, которые взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

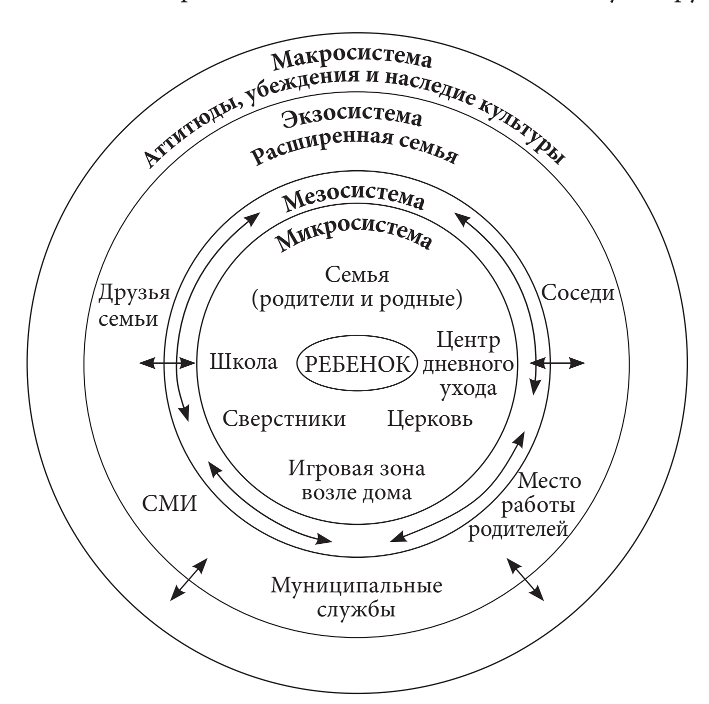


Рис. 2.6. Структура окружающей среды по теории экологических систем

Источник: [Кайл, 2002, с. 29].

Микросистема — это первый уровень модели, включающий взаимодействие ребенка с его непосредственным окружением, таким как семья, детский сад, детская площадка, школа. У. Бронфенбреннер особо подчеркивал, что отношения взрослых и детей на этом уровне взаимозависимы: взрослые воздействуют на поведение детей, но и особенности детей — их физические характеристики, способности, темперамент, свойства личности — также влияют на поведение взрослых. Например, спокойный, послушный, дружелюбный ребенок чаще вызывает позитивные реакции со стороны родителей, тогда как непоседливого, непослушного ребенка чаще наказывают и ограничивают свободу действия.

Мезосистема — второй уровень модели У. Бронфенбреннера — образуется взаимосвязями между микросистемами, т.е. семьей, детским садом, школой. Например, отношения родителей и детей находятся под влиянием взаимоотношений ребенка с воспитателями детского сада и наоборот. Отношения ребенка со сверстниками в школе и с учителями могут влиять на его отношения с родителями, а внимательное отношение родителей к школьной жизни ребенка, заинтересованность ею, помощь в выполнении домашних заданий и т.д. может способствовать более эффективным отношениям в диаде ребенок—учитель.

Экзосистема — третий уровень — включает социальное окружение, общественные структуры, которые, находясь вне сферы непосредственного опыта ребенка, тем не менее влияют на него. Это могут быть место работы родителей или районные социальные службы и отделы здравоохранения, а также родственники, соседи, друзья родителей, средства массовой информации. Гибкий график работы, оплачиваемый отпуск родителей, больничный лист в случае болезни детей, дружеское общение родственников, материальная помощь с их стороны, советы по воспитанию, почерпнутые из журналов или телевизионных передач, — все это косвенно может влиять на взаимодействие ребенка и родителей, а следовательно, и на его развитие.

Макросистема — внешний уровень в модели У. Бронфенбреннера — не имеет отношения к окружению, а включает в себя культурные ценности, законы, обычаи, традиции, ресурсы. Значение, которое макросистема придает потребностям детей, влияет на поддержку, которую они получают на внутренних уровнях экологических систем. Например, принятые в стране стандарты качества помощи детям, законы в сфере образования, определенные педагогические эксперименты, программы развития сети дошкольных учреждений, организация летнего отдыха детей, обучение детей с задержками развития в обычных школах и т.д. — все это может воздействовать на другие уровни экосистемы и, следовательно, оказывать влияние на развитие ребенка.

Модель У. Бронфенбреннера не является статической, окружающая среда постоянно меняется и поэтому оказывает разное влияние на развитие детей. Важные события жизни, например, развод родителей, смерть бабушки, рождение младшего брата/сестры, поступление в школу, потеря или смена работы матери или отца, получение родителями дополнительного образования и т.д., меняют сложившиеся отношения между ребенком и его окружением, создают новый контекст развития ребенка. Кроме того, имеет значение временн*о*й период наступления изменений

Таблица 2.6

Оценка теории экологических систем

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Теория экологических систем У. Бронфенбреннера	— привлечение внимания к различным уровням социальной среды, оказывающим влияние на развитие ребенка; — констатация взаимного влияния окружающей среды и поведения ребенка; — признание активной роли детей в собственном развитии; — признание важнейшей роли культуры, ее ценностей, традиций, ресурсов на развитие детей; — признание роли временного фактора (время совершения событий, изменений в окружающей среде) в развитии ребенка; — акцент на динамизме экологических систем	— не рассматривается вопрос о прерывности/непрерывности развития, его стадиальности; — отрицание универсальности развития; — социальная среда рассматривается лишь как контекст развития, а не его источник; — ставится акцент на факторах, влияющих на развитие без исследования механизмов их действия; — недооценка роли когнитивных структур на процесс развития ребенка

в окружающей среде. Бронфенбреннер называет временной уровень своей модели ***хроносистемой*** [Берк, 2006]. Например, развод родителей или повторный брак, рождение в семье нового ребенка имеют разные последствия для детей разного возраста: младенца, дошкольника, подростка. Однако на ребенка влияют не только внешние события, он может сам менять свое окружение, создавать события, которые будут иметь те или иные последствия для его развития. Дети, согласно теории экологических систем, находятся в отношениях взаимозависимости с окружением.

По мнению отечественных исследователей, контекстуальный подход не отвечает на главный вопрос: от чего зависит реализация тех возможностей для развития ребенка, которые предоставляются окружающей его обстановкой? [Бурменская, 1986]. Контекстуальный подход соотносит особенности среды, в которой растет и развивается ребенок, непосредственно с особенностями стихийно складывающихся у него форм поведения, минуя промежуточное, но наиболее важное звено — звено формирования адекватной деятельности [Там же]. С позиций деятельностного подхода отечественной психологии необходим переход от анализа объективных возможностей среды к анализу форм, условий организации и содержания активной деятельности ребенка (так или иначе направляемой взрослым),

адекватных раскрытию потенциально имеющихся «в среде» возможностей [Бурменская, 1986].

Зарубежные исследователи [Берк, 2006; Кайл, 2002] относят к контекстуальному подходу и социокультурную теорию Л.С. Выготского, считая его первым из психологов, кто фокусировал внимание на том, как взрослые передают детям представления, обычаи и навыки культуры. Однако мы вслед за отечественными авторами [Обухова, 2001] полагаем, что культурно-историческая концепция Л.С. Выготского заложила особый подход, рассматривающий культуру не как контекст, а как источник развития ребенка, а также по-новому раскрывающий движущие силы развития ребенка, форму и ход его развития. Поэтому рассмотрим теории развития, созданные в отечественной школе, в отдельном параграфе.

В табл. 2.6 представлена оценка теории экологических систем У. Бронфенбреннера.

2.7
Культурно-исторический поход

Отечественная возрастная психология преимущественно основывается на разработанной Л.С. Выготским (1896–1934) ***культурно-исторической теории развития психики***. Центральное место в работах Л.С. Выготского по детской (возрастной) психологии занимает проблема основных закономерностей психического развития ребенка: «разрешение проблемы развития поведения и центрального ее вопроса — как возникают новообразования в процессе психологического развития...» [Выготский, 1984, с. 12].

Необходимо отметить, что, во-первых, Л.С. Выготский не оставил законченной теории психического развития, многие из его работ по детской психологии представляют собой стенограммы лекций; во-вторых, его работы включали нередко даже в свое название термин «педология». Как указывает Д.Б. Эльконин [1984], исследования Л.С. Выготского, касавшиеся ребенка, носили собственно психологический характер, но в период его научного творчества проблемы психологического развития ребенка относили к педологии. Л.С. Выготский утверждал: «Педология есть наука о ребенке. Предмет ее изучения — ребенок, это естественное целое, которое помимо того, что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, есть вместе с тем и объект воздействия на него обучения или воспитания, имеющего дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом» [Эльконин, 1984, с. 387].

Л.С. Выготский в своих лекциях по педологии формулирует ***самые общие законы детского развития*** [Мещеряков, 2008, с. 104–105]:

1) целостность процесса развития, единство разных сторон и линий развития;

2) в развитии есть не только количественные, но и качественные изменения;

3) общая неравномерность развития, т.е. изменение его скорости или темпа;

4) гетерохронность и диспропорциональность развития разных линий (разные части тела, различные эндокринные железы, различные психические функции развиваются с различной скоростью, в своем темпе, по своим траекториям, созревают в разное время);

5) появление новообразований может сопровождаться регрессом, инволюцией более ранних приобретений;

6) развитие характеризуется структурными изменениями, которые связаны с дифференциацией прежних структур и с разной скоростью развития частей целого (диспропорциональностью);

7) существование оптимальных периодов для развития той или иной стороны организма и личности.

Л.С. Выготский проделал громадную работу по критическому анализу и пересмотру господствующих в зарубежной детской психологии взглядов на процессы психического развития. С его точки зрения, все современные ему теории (К. Бюлера, Ж. Пиаже, К. Коффки, А. Гезелла и др.) описывали ход развития ребенка как процесс перехода от индивидуального к социальному, условиями которого в большинстве теорий выступали наследственность и среда. По мнению Л.С. Выготского, существующие теории либо отрицают развитие, потому что полагают, что все в развитии дано с самого начала (преформизм), либо приходят к отрицанию развития, потому что рассматривают развитие не как процесс внутреннего движения ребенка, а как накопление опыта, простое отражение средовых влияний [Выготский, 1984].

Л.С. Выготский стремится выделить специфику психического развития в онтогенезе. С его точки зрения, психическое развитие ребенка есть прежде всего ***культурное развитие***. В одной из лекций, сравнивая психическое развитие с другими типами развития (эмбрионального, исторического и т.п.), он говорит: «Можно ли себе представить…, что когда самый первобытный человек только-только появляется на Земле, одновременно с этой начальной формой существовала высшая конечная форма — "человек будущего" и чтобы та идеальная форма как-то непосредственно влияла на первые шаги, которые делал первобытный человек? Невозможно это себе представить… Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим…» [Эльконин, 1984, с. 395]. «Это, следовательно, означает, — продолжает Выготский, — что среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, в роли источника развития, т.е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» [Там же]. Таким образом, психическое развитие ребенка носит ***непреформированный характер***, т.е. протекает за счет нарастания и разрешения внутренних противоречий, определя-

ется самим ходом развития, а не заложенной генетической программой, возникает в результате присвоения ребенком образцов человеческой культуры.

Понимание Л.С. Выготским ***среды как источника развития*** имеет центральное значение для разрабатываемой им концепции психического развития. Механизмом развития выступает взаимодействие идеальных и начальных форм. Именно в среде представлены идеальные формы, т.е. образцы, прототипы будущих новообразований. Идеальные формы более широко можно понять как мир человеческой культуры, как представления, идеи, знаки, человеческие действия, *предстоящие* ребенку, с которыми он встречается и которые он должен *усвоить* (присвоить), таким образом, преобразуя натуральные (начальные) формы в культурные. Эти идеи уже содержались при исследовании Л.С. Выготским развития высших психических функций. Выготский формулирует ***гипотезу развития высших психических функций***: «Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва — между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [Выготский, 1983б, с. 145]. Таким образом, **ход психического развития ребенка**, по Л.С. Выготскому, идет ***от социального к индивидуальному, от внешнего к внутреннему***, а **формой развития** выступает ***процесс присвоения культурных форм***, т.е. социально-исторического опыта. Подчеркнем, что высшие психические процессы человека, по Л.С. Выготскому, с самого начала социальны. И по своему происхождению, и по своему содержанию они существуют в пространстве взаимоотношений ребенка и взрослого и только впоследствии ***интериоризируются***, т.е. переходят во внутренний мир ребенка, становятся его достоянием. Взрослый выступает как носитель идеальных, высших, культурных форм и как посредник, помогающий ребенку усвоить культурно-исторический опыт.

Вопросы соотношения идеальных и начальных форм, передачи ребенку культурных форм в какой-то степени соотносятся с проблемой обучения и развития, поставленной Л.С. Выготским. ***Обучение***, по Выготскому, — ***движущая сила психического развития***. «Есть все основания полагать, — пишет Л.С. Выготский, — что роль обучения в развитии ребенка заключается в том, что обучение создает зону ближайшего развития ребенка» [Выготский, 2003, с. 506]. Обучение оказывает позитивное, действенное влияние на развитие, только если идет впереди него, ориентируясь не на уже законченные циклы развития (уровень актуального развития), а на еще только возникающие (уровень потенциального развития), т.е. если создает ***зону ближайшего развития***, которую и можно понять как конкретную дистанцию между наличной и идеальной формами. Если уровень актуального развития определяется способностью ребенка самостоятельно решать задачи, то уровень потенциального развития обнаруживается в решении тех задач, с которыми ребенок не может справиться самостоятельно, но оказывается в состоянии решить под руководством взрослого, в сотрудничестве, в совместной деятельности с ним. Зона ближайшего развития, по Л.С. Выготскому, и есть расстояние между этими двумя уровнями. Она дает возможность определить динамику развития ребенка,

его завтрашний день. Однако Выготский особо подчеркивает, что процесс развития зависит от характера и содержания обучения, «для того, чтобы создать зону ближайшего развития, т.е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы школьного обучения» [Выготский, 2003, с. 506].

Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер [2010] полагают, что различия в решении проблемы соотношения развития и обучения между подходами Ж. Пиаже (обучение с опорой на актуальный уровень психического развития ребенка) и Л.С. Выготского (стихийное и целенаправленное обучение служит источником развития, ориентируясь на возможности ребенка) относительны. Рассматривая *полный цикл развития*, Г.А. Цукерман и А.Л. Венгер обнаруживают в нем две фазы: фазу нарушения равновесия и фазу его последующего восстановления (достижение гомеостаза). Они предполагают, что для полноты цикла развития необходимы оба варианта обучения: «опережающее» развитие и «плетущееся в хвосте» у него [Там же].

Влияние обучения на процесс развития Л.С. Выготский доказывает, формулируя *гипотезы о смысловом и системном строении сознания* и его развитии в онтогенезе. ***Смысловая структура сознания*** — это уровень развития обобщений, т.е. значений слов. Управляя смысловой структурой сознания, т.е. формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, с точки зрения Л.С. Выготского, можно перестраивать всю систему сознания. ***Гипотеза о системном строении сознания*** предполагает, что сознание — это не просто сумма отдельных процессов, а определенная система, иерархическая структура, в которой выделяется доминирующая функция, подчиняющая все остальные психические процессы. В раннем детстве таким доминирующим процессом, находящимся в центре сознания, выступает восприятие, в дошкольном возрасте — память, в школьном — мышление. По мнению Л.С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системного строения сознания, происходящей под влиянием изменения его смысловой структуры, которое, в свою очередь, обусловлено процессом обучения.

Положения Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития, проведенные им экспериментальные исследования данной проблемы (развитие житейских и научных понятий, усвоение родного и иностранного языка, устной и письменной речи) до сих пор не потеряли своего значения. Определение уровней актуального и потенциального развития, а следовательно, и зоны ближайшего развития составляет то, что Л.С. Выготский называет нормативной возрастной диагностикой. Она имеет большое прогностическое значение, позволяющее определить потенциальные возможности ребенка, решить вопрос об оптимальных сроках его обучения и дать научно обоснованные практические рекомендации.

Одной из главных задач, которую решал Л.С. Выготский в последние годы жизни, была задача проследить весь ход индивидуального психического развития ребенка и — главное — выяснить основные закономерности переходов от одной стадии развития к другой. Эту задачу Л.С. Выготский не успел осуществить в полной мере, его взгляды часто носят характер гипотез, о которых мы можем судить нередко только по стенограммам прочитанных им лекций по детской психологии. Как указывает Д.Б. Эльконин, «сохранившиеся фрагменты, гипотезы, хотя и связанные единой идеей, иногда недостаточно развернуты. И к ним надо относиться

как к таковым, отбирая то, что стало достоянием истории, и то, что актуально для современного развития науки» [Эльконин, 1984, с. 398].

В главе «Проблема возраста», написанной Л.С. Выготским для книги по детской психологии и предваряющей рассмотрение динамики развития в отдельные возрастные периоды, поставлена проблема возрастного развития и его периодизации [Выготский, 2003]. Критикуя существовавшие в его время периодизации за моносимптоматические критерии, положенные в их основу, т.е. за то, что в качестве критерия берется один признак детского развития (например, П.П. Блонский строит периодизацию на основе дентиции, т.е. появления и смены зубов; К. Штрагц в качестве такого критерия выбирает сексуальное развитие), он полагает, что необходимо отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и строить периодизацию, основанную на внутренней сущности, внутренних изменениях детского развития. Определяя развитие как «непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [Там же, с. 10], Л.С. Выготский логично в качестве *критерия возрастной периодизации* выдвигает ***новообразования***, составляющие сущность каждого возраста. ***Возрастное новообразование*** — это «тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [Там же, с. 10–11].

С точки зрения Д.Б. Эльконина [1984], положение Л.С. Выготского о новообразовании как критерии возрастной периодизации продолжает его представление об изменении в ходе развития содержания и характера обобщений (смысловая сторона сознания) и связанных с этим изменений в функциональных отношениях (системная структура сознания).

Другим *критерием* периодизации, по Л.С. Выготскому, выступает ***динамика переходов от одного возраста к другому***. Он рассматривает процесс психического развития как ***прерывистый***, состоящий из смены стабильных и критических возрастов. В ***стабильные периоды*** развитие совершается медленно, эволюционно, плавно, путем порой незаметных, микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь, *скачкообразно* обнаруживаются в виде появляющегося возрастного новообразования. В ***критические периоды*** развитие принимает бурный, стремительный, революционный, иногда катастрофический характер, происходят резкие, кардинальные сдвиги и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок (иногда даже в течение нескольких месяцев) меняется весь в целом, в основных чертах личности.

Л.С. Выготский особое внимание уделяет переходным, критическим периодам, которые, по его мнению, дают возможность раскрыть внутренние противоречия развития. Он указывает на существование следующих критических возрастов: кризис новорожденности, кризис одного года, кризис 3 лет, кризис 7 лет и, наконец, кризис 13 лет [Выготский, 2003]. Л.С. Выготский выделяет следующие ***особенности критических возрастов***: 1) неотчетливость границ критических периодов,

отделяющих начало и конец кризиса от стабильных возрастов, и резкое обострение кризиса в середине — наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея; 2) относительная трудновоспитуемость детей в критические периоды развития (обнаруживаются падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям, общее снижение работоспособности, конфликты с окружающими, мучительные переживания, внутренние конфликты); 3) негативный характер развития: прогрессивное развитие личности, построение нового как бы затухает (не отмечается появление новых интересов, стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни), наоборот, на первый план выдвигаются процессы отмирания, свертывания, распада и разрушения того, что образовалось на предшествующей ступени развития ребенка [Там же].

Таким образом, Л.С. Выготский утверждает, что переход к новому возрасту, возникновение нового в развитии всегда означает отмирание старого, которое и сконцентрировано по преимуществу в критических возрастах. Однако, по его мнению, негативное содержание развития в переломные периоды — это только теневая сторона, в них также наблюдаются ***конструктивные, созидательные процессы развития***, позитивные изменения личности, которые и составляют смысл всякого критического возраста. ***Новообразования критических возрастов*** в высшей степени специфичны. Они в отличие от новообразований стабильных периодов носят переходный характер, т.е. в последующем не сохраняются в том виде, в котором возникают, они отмирают, поглощаясь новообразованиями следующего стабильного периода, растворяясь и трансформируясь в них [Там же].

Периодизация, построенная Л.С. Выготским [Там же, с. 21], включает следующие периоды.

Кризис новорожденности
Младенческий возраст (2 месяца — 1 год)

Кризис одного года
Раннее детство (1 год —3 года)

Кризис трех лет
Дошкольный возраст (3 года —7 лет)

Кризис семи лет
Школьный возраст (8–12 лет)

Кризис 13 лет
Пубертатный возраст (14–18 лет)

Кризис 17 лет

В чем заключается суть возрастного периода, каково внутреннее строение процесса развития в каждую эпоху детства, почему происходит смена возрастных периодов? Л.С. Выготский, отвечая на эти вопросы, полагает, что «возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития». В ту или иную возрастную эпоху «личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каж-

дой его части» [Выготский, 2003, с. 22]. Каждый возраст обладает специфической, неповторимой структурой, которая заключается в наличии *центрального новообразования*, ведущего весь процесс развития и характеризующего перестройку всей личности ребенка, — это *центральная линия развития;* и в наличии частичных процессов, изменений, новообразований, относящихся к отдельным сторонам личности ребенка, — это *побочные линии развития*. При переходе от одного возраста к другому центральные и побочные линии развития могут меняться местами. Например, развитие речи является центральной линией в раннем детстве и побочной в младенческом и последующих возрастах.

Для определения динамики возраста Л.С. Выготский обращается к понятию «социальная ситуация развития». Он говорит о ней как о центральном моменте при рассмотрении динамики психического развития, как об источнике всех динамических изменений, возрастных новообразований, закономерно определяющем весь образ жизни ребенка, т.е. формы и путь, следуя которому ребенок приобретает новые свойства личности. ***Социальная ситуация развития*** — это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [Там же, с. 25]. Л.С. Выготский считает, что условия жизни, внешняя обстановка жизни сами по себе, т.е. прямо, непосредственно, не способны определить психическое развитие ребенка, в одних и тех же условиях могут формироваться разные особенности психики. Главное, от чего зависит развитие, — это в каких взаимоотношениях со средой находится сам ребенок, что он воспринимает и как он к этому относится, как он переживает среду. ***Переживание***, по Л.С. Выготскому, — это «единица анализа», концептуальная «клеточка», в которой «в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда, то, что переживается, — переживание всегда относится к чему-то, находящемуся вовне человека, — с другой стороны, представлено то, как я переживаю это, т.е. все особенности личности и все особенности среды присутствуют в переживании» [Мещеряков, 2008]. Таким образом, характер взаимоотношения ребенка со средой, т.е. *переживание* как «единица сознания» определяет роль и влияние среды на развитие ребенка, в первую очередь на «перестройку сознательной личности ребенка».

Итак, ***динамика психического развития*** («динамическое развитие возраста») происходит следующим образом: к началу каждого возраста складывается определенная социальная ситуация развития, которая, определяя весь образ жизни ребенка, его «социальное бытие», ведет к формированию новообразований, главным образом отражающихся в изменении сознания ребенка. Эти новообразования в сознательной личности ребенка, являясь результатом возрастного развития в тот или иной стабильный период, имеют решающие последствия для его дальнейшего развития. Новая структура сознания обусловливает и новый характер восприятия, и отношение к внешней действительности и к деятельности в ней, а также новый характер внутренней жизни ребенка и внутренней активности его психических функций, т.е. «ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста» [Выготский, 2003, с. 27]. Новая структура сознания ребенка изменяет всю систему его отношений к внеш-

ней действительности и к самому себе, т.е. прежняя социальная ситуация развития изменяется, распадается, и начинает складываться новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста. Распад старой и возникновение основ новой социальной ситуации развития, по мнению Л.С. Выготского, и составляет ***главное содержание критических возрастов***.

Центральной в главе «Проблема возраста», что особо подчеркивает Д.Б. Эльконин, является разработанная Л.С. Выготским ***схема анализа психического развития*** в отдельный возрастной период. Согласно этой схеме, анализ 1) должен выяснить критический период, открывающий возрастной этап, его основное новообразование; 2) затем должен следовать анализ возникновения и становления новой социальной ситуации развития, ее внутренних противоречий; 3) после этого должен быть рассмотрен генезис основного новообразования; 4) наконец, рассмотрено само новообразование, содержащиеся в нем предпосылки к распаду характерной для возрастного этапа социальной ситуации [Эльконин, 1984]. Д.Б. Эльконин, указывая, что разработка данной схемы является значительным шагом вперед, отмечает, что Л.С. Выготскому не удалось реализовать по предложенной им схеме анализ всех возрастных этапов развития. Более того, он подчеркивает, что современные описания развития на том или ином возрастном этапе часто представляют собой простой перечень никак не связанных между собой особенностей отдельных психических процессов (восприятия, памяти и т.д.), что не отражает «основного закона динамики возрастов», открытого Л.С. Выготским.

Концепция Л.С. Выготского о психическом развитии и его периодизации развивалась в дальнейшем в работах его соратников, учеников и последователей: А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина и др. В первую очередь надо подчеркнуть, что их исследования открыли роль деятельности ребенка в его психическом развитии. Именно ***деятельность*** самого ребенка, обусловливая его развитие как непрерывный процесс самодвижения, стала рассматриваться ***движущей силой психического развития***, а «факты наследственности и среды — это лишь условия, которые определяют не суть процесса развития, а лишь различные вариации в пределах нормы» [Обухова, 2001, с. 227]. Как указывает Д.Б. Эльконин, введение понятия «деятельность» в анализ психического развития ребенка в онтогенезе переворачивает всю проблему развития, обращая ее на субъект. Действительно, существенное различие между понятиями «обучение» и «развитие» заключается в том, что приставка «об» в первом понятии несет смысл внешнего принуждения, ребенок представляется как объект, в то время как понятие «деятельность» подчеркивает субъектность ребенка в собственном развитии.

Наиболее значительная роль в раскрытии понятия «деятельность» в развитии ребенка принадлежит А.Н. Леонтьеву (1903–1979). В теории деятельности Леонтьева возрастная стадия развития ребенка характеризуется через *определение места ребенка в системе общественных отношений и ведущего типа деятельности данного периода* [Леонтьев, 1983]. По его мнению, «в изучении развития психики ребенка следует исходить из анализа развития его деятельности так, как она складывается в данных конкретных условиях его жизни» [Там же, с. 285]. Именно развитие деятельности ребенка, как внешней, так и внутренней, т.е. сама жизнь ребенка, разви-

тие реальных процессов этой жизни выступают движущей силой его психического развития. При этом А.Н. Леонтьев подчеркивает, что надо говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ***ведущей деятельности***, играющей главную роль в развитии, имеющей наибольшее значение для развития личности. Он выделяет следующие ***основные признаки ведущей деятельности***: 1) в форме этой деятельности возникают и дифференцируются другие, новые виды деятельности; 2) в ней формируются или перестраиваются частные психические процессы; 3) от нее зависят основные психологические изменения личности ребенка. Таким образом, ***ведущая деятельность*** — «это такая деятельность, развитие которой обусловливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития» [Леонтьев, 1983, с. 286]. Так, ведущей деятельностью дошкольного возраста является игровая деятельность, а младшего школьного возраста — учебная.

По А.Н. Леонтьеву, признаком перехода от одной стадии возрастного развития к другой является *изменение ведущего типа деятельности*, а следовательно, ведущего типа отношения ребенка к действительности. В русле ведущей деятельности формируются новообразования того или иного возрастного периода, которые затем вступают в противоречие с прежним местом, занимаемым ребенком в окружающем его мире человеческих отношений, воспринимаемом как уже не соответствующим его новым возможностям. Тем самым деятельность ребенка перестраивается и совершается переход к новой стадии психического развития, что, по мысли А.Н. Леонтьева, в нормальных случаях является переломным, качественным сдвигом в развитии, но не кризисным. Кризис как болезненный, острый период в развитии, с его точки зрения, не есть необходимый момент смены ведущих типов деятельности, перехода от одного периода к другому; он, скорее, свидетельствует о несовершившемся своевременно переходе к другому типу деятельности и отношений. В качестве примера А.Н. Леонтьев рассматривает ситуацию, когда ребенок, внутренне готовый к школе, остается в условиях дошкольной жизни, когда в семье на него по-прежнему смотрят как на малыша, не вовлекая его в трудовую жизнь. Именно тогда могут проявляться симптомы кризисного развития: «ребенок, лишенный общественных обязанностей, сам найдет их, может быть, в совершенно уродливых формах» [Там же, с. 287].

Таким образом, в теории деятельности кризис как необходимый момент психического развития ребенка отвергается: если для Л.С. Выготского «кризис» и «переход» — синонимы, то для А.Н. Леонтьева «кризис» — это неблагополучный переход [Поливанова, 2000]. Кардинальное расхождение позиций Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, по мнению К.Н. Поливановой, состоит в признании или непризнании необходимости отмирания, разрушения старого для возникновения нового в развитии. Для Л.С. Выготского, как мы видели, проявляющиеся в критические периоды процессы отмирания, свертывания, распада с необходимостью включены в развитие, а следовательно, развитие невозможно без болезненных симптомов, без трудновоспитуемости. По А.Н. Леонтьеву, это не так. Он подчеркивает, что кризисов может и не быть, если разумно управлять процессом психического развития ребенка.

Огромное значение для возрастной психологии имеют работы Л.И. Божович (1908–1981). В своих исследованиях она продолжает линию Л.С. Выготского в разработке вопросов, связанных с понятием переживания как «простейшей единицы анализа», как «единицы личности и среды», поскольку именно в переживании ребенка объединяются влияние среды и личностные особенности самого ребенка [Божович, 1995]. Переживание — это всегда мое отношение к чему-то. Анализ и исследования данной «концептуальной клеточки» привели к разработке понятия *внутренней позиции* — центрального в теории личности Л.И. Божович. ***Внутренняя позиция ребенка*** определяет то, как он относится к тому объективному положению, какое он занимает в жизни в настоящее время и какое положение он хочет занимать, т.е. это определенная система потребностей и стремлений, представленная в переживаниях, которые, преломляя и опосредствуя воздействия среды, становятся непосредственной движущей силой развития [Там же].

Формирование личности в онтогенезе рассматривается Л.И. Божович, так же как и Л.С. Выготским, как последовательное становление центральных новообразований, характеризующих личность ребенка и его сознание в целом на том или ином возрастном этапе. Однако с ее точки зрения, в структуру системных новообразований входят не только интеллектуальные, но и аффективные компоненты, которые и придают этим новообразованиям побудительную силу, определяют внутреннюю позицию ребенка и его целостную реакцию [Божович, 2008]. Потребностно-мотивационная (аффективная) сфера личности — это важнейший и определяющий компонент в структуре личности ребенка, развитие которого в первую очередь и исследуется Л.И. Божович.

В системе Л.И. Божович возрастные кризисы рассматриваются как переходные периоды от одного этапа детского развития к другому, как переломные этапы онтогенетического развития личности. В критические периоды дети характеризуются некоторыми общими чертами. Они становятся непослушными, капризными, раздражительными; часто вступают в конфликт с взрослыми, проявляют упрямство и негативизм, которые, по мнению Л.И. Божович, свидетельствуют о депривации существенных для ребенка новых потребностей, появляющихся в конце каждого этапа психического развития вместе с центральным личностным новообразованием. Невозможность реализовать новые потребности и порождает критические явления в переходные периоды развития. Например, к концу дошкольного возраста у ребенка возникает осознание себя как существа социального, осознание своего места в системе доступных ему социальных отношений, т.е. центральным новообразованием является рождение социального «Я». Формируемая внутренняя позиция школьника порождает потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. Если эта позиция не будет реализована — обстоятельства жизни ребенка не меняются, мешая проявлению его активности, т.е. ребенок с внутренней позицией школьника остается дома, — могут возникнуть трудности в его поведении, протестные реакции, капризы, непослушание и т.д. При грамотном, целенаправленном управлении процессом воспитания, по мнению Л.И. Божович, критических явлений в развитии можно избежать. Таким образом, с точки зрения К.Н. Поливановой, в учении Л.И. Божович, как и в пред-

ставлениях А.Н. Леонтьева, «кризис переставал быть явлением психологической реальности, а был следствием неправильного воспитания», т.е. «содержание перехода из одного возрастного периода в другой переводилось из психологической реальности в педагогическую» [Поливанова, 2000, с. 33].

Значительный вклад в развитие отечественной возрастной психологии внесли работы Д.Б. Эльконина (1904–1984). Эльконин является одним из самых известных и авторитетных исследователей в области детской психологии. Критикуя зарубежные концепции за дуализм и параллелизм при рассмотрении психического развития, когда выделяются идущие параллельно и независимо друг от друга две линии — развитие мотивационно-потребностной сферы как приспособление к «миру людей» (концепции З. Фрейда и Э. Эриксона) и развитие интеллекта как приспособление к «миру вещей» (концепция Ж. Пиаже), — Д.Б. Эльконин пытается понять психическое развитие ребенка как единый процесс [Эльконин, 1989]. Он предлагает изменить взгляд на взаимоотношения ребенка и общества, не противопоставляя их, а анализируя, как в ходе исторического развития меняется место ребенка в обществе. Если рассматривать формирование личности в системе ***«ребенок в обществе»*** (а не в системе «ребенок и общество»), то тогда, как полагает Д.Б. Эльконин, радикально меняется характер взаимосвязи и содержание систем «ребенок — вещь» и «ребенок — отдельный взрослый» [Там же]. Первая, по сути, превращается в систему ***«ребенок — общественный предмет»***. На первый план для ребенка выступают не физические характеристики предмета, а общественно выработанные действия с ним, которые должны быть им усвоены, т.е. он с помощью взрослых должен открыть человеческий смысл предметных действий. Вторая также меняет свое содержание, превращаясь в систему ***«ребенок — общественный взрослый»***. Взрослый выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной деятельности, осуществляющий конкретные задачи, включенный в разнообразные отношения с другими людьми. Задачи и мотивы человеческой деятельности и те нормы отношений, в которые вступают люди, также должны быть усвоены ребенком в процессе его развития.

Деятельность ребенка внутри систем «ребенок — общественный предмет» и «ребенок — общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность. Однако, как далее отмечает Д.Б. Эльконин, «этот единый по своей природе процесс жизни ребенка в обществе в ходе исторического развития раздваивается, расщепляется на два» [Там же, с. 69]. В каждый стабильный период целостная система «ребенок в обществе» конкретизирована отношением «ребенок — общественный взрослый» или «ребенок — общественный предмет». Это обусловливает ***ведущую деятельность*** того или иного возрастного периода, относящуюся либо к первой системе («ребенок — общественный взрослый»), в которой преимущественно развивается *мотивационно-потребностная сфера*, сфера смыслов и норм отношений между людьми, либо ко второй системе («ребенок — общественный предмет»), когда происходит преимущественное развитие *интеллектуально-познавательной сферы* или операционно-технических возможностей.

Д.Б. Эльконин обнаружил регулярность смены возрастов, что позволяет ему сформулировать ***гипотезу о периодичности процессов психического развития***, заключающуюся в ***закономерно повторяющейся смене одних периодов развития другими***. Сначала идет период, где ведущей является деятельность первого типа, ориентирующая ребенка в сфере человеческих отношений, в системе «ребенок — общественный взрослый». Она обусловливает усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, т.е. развитие мотивационно-потребностной сферы, которая в дальнейшем сменяется периодом, где ведущей деятельностью выступает деятельность второго типа, деятельность в системе «ребенок — общественный предмет», благодаря которой происходит усвоение способов действия с предметами и формирование операционно-технических возможностей [Там же]. Каждая эпоха детского развития включает эти два периода детства. Таким образом, ребенок до достижения взрослости проживает ***три глобальные эпохи***: раннее детство (младенчество и ранний возраст), детство (дошкольный и младший школьный возраст), подростничество (младшее и старшее подростничество).

Гипотеза Д.Б. Эльконина о периодичности в психическом развитии ребенка по-новому объясняет возникновение и содержание кризисов развития. В ней кризисы определены как переходы от одной системы к другой: от овладения мотивационно-потребностной сферой к операционно-технической и наоборот. Моменты, когда расхождение между тем, что ребенок усвоил из системы отношений «человек — человек», и тем, что он усвоил из системы отношений «человек—предмет», принимает наибольшую величину, «называются **кризисами**, после которых идет развитие той стороны, которая отставала в предшествующий период. Но каждая из сторон подготавливает развитие другой» [Там же, с. 57]. По Д.Б. Эльконину, это и есть ***общий закон детского развития***, или ***закон периодичности***.

Переход от одной эпохи к следующей, или ***«большие» кризисы*** (кризисы отношений), происходит при возникновении несоответствия между новым уровнем развития операционно-технических возможностей ребенка и задачами и мотивами, на основе которых они формировались. Вслед за ними открывается новая эпоха и новый период ориентации в человеческих отношениях, в развитии мотивационно-потребностной сферы. Переход между периодами внутри одной эпохи характеризуется как ***«малый» кризис*** (кризис мировоззрения), обусловленный несоответствием между новыми задачами и мотивами ребенка и низким уровнем развития операционно-технических возможностей, поэтому он открывает следующий период формирования интеллектуально-познавательных сил ребенка.

Суммируя идеи Д.Б. Эльконина, можно представить следующую периодизацию психического развития ребенка (табл. 2.7).

Развивая идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконин [Там же, с. 42] предлагает рассматривать каждый *возраст*, или *период в развитии ребенка*, на основе следующих показателей:

1) *определенной социальной ситуации развития* — той конкретной формы отношений, в которые вступает ребенок со взрослыми в данный период;

2) *основного*, или *ведущего*, *типа деятельности*;

Таблица 2.7

Периодизация психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину

Эпохи	Периоды	Хронологические границы	Ведущая деятельности	Тип деятельности	Преимущественное развитие
	Кризис новорожденности	0 — 1,6–2 мес.			
I. Раннее детство	Младенчество	1,6–2 мес. — 1 год	Непосредственно-эмоциональное общение	I. Система «ребенок — общественный взрослый»	Мотивационно-потребностная сфера
	Кризис 1 года	1 год			
	Раннее детство	1–3 года	Предметно-манипулятивная деятельность	II. Система «ребенок — общественный предмет»	Интеллектуально-познавательная сфера
	Кризис 3 лет	3 года			
II. Детство	Дошкольный возраст	3–7 лет	Ролевая игра	I. Система «ребенок — общественный взрослый»	Мотивационно-потребностная сфера
	Кризис 7 лет	7 лет			
	Младший школьный возраст	7–10 лет	Учебная деятельность	II. Система «ребенок — общественный предмет»	Интеллектуально-познавательная сфера
	Подростковый кризис	11–12 лет			
III. Подростничество	Младшее подростничество (подростковый возраст)	11, 12–15 лет	Интимно-личное общение	I. Система «ребенок — общественный взрослый»	Мотивационно-потребностная сфера
	Кризис	15 лет			
	Старшее подростничество (ранняя юность)	15–17 лет	Учебно-профессиональная деятельность	II. Система «ребенок — общественный предмет»	Интеллектуально-познавательная сфера

3) *основных психических новообразований*, приобретаемых на данном этапе развития, — от отдельных психических процессов до свойств личности.

Таким образом, каждый возрастной период характеризуется определенной социальной ситуацией развития, взаимоотношениями в системе «ребенок в обществе». Эта целостная система «ребенок в обществе» в каждый стабильный период задает определенную ведущую деятельность, относящуюся либо к системе «ребенок — общественный взрослый», либо к системе «ребенок — общественный предмет». В ходе ведущей деятельности возникают центральные новообразования, касающиеся развития мотивационно-потребностной сферы или развития интеллектуально-познавательных способностей ребенка, которые преобразуют структуру личности ребенка и его сознание. Когда расхождение между развитием этих двух сфер достигает наибольшей величины, возникает кризис развития, требующий в первую очередь преобразования сложившейся социальной ситуации развития, построения новой системы отношений между ребенком и взрослым, необходимой для его дальнейшего развития.

Итак, в своей концепции психического развития ребенка Д.Б. Эльконин, с одной стороны, продолжает линию Л.С. Выготского, развивая идею о социальной ситуации развития и о включенности кризисного периода в периодизацию развития, несводимости его к простой смене деятельностей, а с другой — удерживает идею А.Н. Леонтьева о ведущей деятельности как движущей силе психического развития ребенка, создавая *целостную деятельностную концепцию онтогенеза*. В то же время гипотеза Д.Б. Эльконина о периодичности детского развития развивает идеи Л.И. Божович, акцентируя внимание не только на развитии интеллектуальной сферы, но и на мотивационно-потребностной, раскрывая механизм самодвижения в психическом развитии ребенка, связывая движущие силы развития с противоречием между мотивационной и предметной сторонами деятельности.

Дальнейшие шаги в отечественной возрастной психологии во многом связаны с развитием, теоретическим и эмпирическим подтверждением или, наоборот, критикой ряда положений, гипотез, идей, выдвинутых в рассмотренных выше работах (М.И. Лисина, А.В. Петровский, В.А. Петровский, К.Н. Поливанова, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Например, не все отечественные исследователи согласны с концепцией ведущей деятельности в целом и с рассмотрением игры как ведущей деятельности в дошкольном возрасте в частности. А.В. Петровский, критикуя периодизацию Д.Б. Эльконина, полагает, что неправомерно закреплять за каждым возрастным периодом одну раз и навсегда данную ведущую деятельность; невозможно представить, что развитие мотивационно-потребностной сферы имеет второстепенное значение почти во все годы обучения в школе и т.д. [Петровский, 1987]. Он считает, что ведущей не может быть деятельность, направленная не на саму реальность, а на ее условную модель. Он также сомневается в том, что изображение чужих поступков в игровой деятельности, а не собственные поступки ребенка определяют развитие его личности. Сходную позицию занимает и А.Н. Поддьяков [2006], полагая, что психические новообразования дошкольника возникают в реальных взаимодействиях, а в игре они только отрабатываются, совершенствуются, развиваются.

Ряд исследователей, критикуя критерии, на которых строится периодизация Д.Б. Эльконина, предлагают собственные модели возрастной периодизации [Петровский, 1987; Петровский, 2010; Слободчиков, Исаев, 2000; Слободчиков, Цукерман, 1996]. Другие исследователи, наоборот, опираясь на идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконина, экспериментально их подтверждают и развивают. Кратко остановимся здесь только на двух исследованиях — концепции генезиса общения ребенка со взрослым М.И. Лисиной [1986] и исследовании содержания и психологического смысла критических периодов в возрастном развитии ребенка у К.Н. Поливановой [2000].

М.И. Лисина (1929–1983), развивая положение культурно-исторического подхода о решающей роли отношений и общения ребенка со взрослым в передаче ему опыта человеческой культуры, а следовательно, в психическом развитии ребенка, акцентирует внимание на проблеме онтогенеза общения и взаимодействия ребенка со взрослым. М.И. Лисина, рассматривая общение как особый вид деятельности (коммуникативная деятельность), представляет развитие общения ребенка со взрослым как смену нескольких ***целостных форм общения***, характеризующихся следующими параметрами: время появления данной формы; основное содержание потребности в общении, удовлетворяемой ребенком; главные мотивы общения ребенка со взрослым; основные средства общения, с помощью которых осуществляется коммуникативная деятельность [Лисина, 1986]. В результате исследований М.И. Лисиной были выделены четыре основные формы общения, характерные для детей от рождения до 7 лет (табл. 2.8).

К.Н. Поливанова в своих исследованиях пытается ответить на два вопроса, которые остаются нераскрытыми в работах отечественных психологов: каково психологическое содержание возрастного кризиса и каков механизм развития в критический период [Поливанова, 2000]. Психологическое содержание возрастного кризиса, с ее точки зрения, состоит в ***субъективации новообразования***, сформировавшегося в предыдущем периоде развития, т.е. превращение новообразования стабильного периода в субъективную способность индивида, в способность самого действующего субъекта. Согласно данной точке зрения, возникновение новообразования проходит *два этапа*: формирование новообразования (в стабильный период) и его субъективация (в кризисе). В стабильный период новообразование формируется лишь объективно, т.е. его может обнаружить сторонний наблюдатель. Для самого ребенка этого новообразования еще нет, оно не представлено самому ребенку, не является его достижением, не принадлежит ему. Новообразование становится достижением самого субъекта только в кризисе через его *опробование* в наличной ситуации (опробование новой способности в ситуациях, новых по отношению к ситуации ее порождения). Таким образом, содержанием кризиса психического развития является субъективация новообразования стабильного периода. Возрастной кризис, как полагает К.Н. Поливанова, состоит из *трех фаз*: предкритической, в которой происходит открытие идеальной формы следующего возраста; собственно критической, в которой происходит субъективация через посредство пробы; посткритической, характеризующейся завершением перехода «идеальное — реальное» и «иное — свое», реализацией новой идеальной формы,

Таблица 2.8

Содержание параметров форм общения и их развитие у детей от рождения до 7 лет

№	Форма общения	Время появления	Содержание потребности в общении (ведущий вид выделен)	Ведущий мотив общения	Основные средства общения
1	Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная)	2 мес.	Потребность в **доброжелательном внимании** взрослого	Личностный	Экспрессивно-мимические операции
2	Ситуативно-деловая (предметно-действенная)	6 мес.	Потребность в доброжелательном внимании и **сотрудничестве**	Деловой	Предметно-действенные операции
3	Внеситуативно-познавательная	3–4 года	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве и **уважении**	Познавательный	Речевые операции
4	Внеситуативно-личностная	5–6 лет	Потребность в доброжелательном внимании, сотрудничестве, уважении взрослого при ведущей роли стремления к **сопереживанию и взаимопониманию**	Личностный	Речевые операции

т.е. кризис завершается. Создается новая социальная ситуация развития, совершается переход к новой ведущей деятельности.

Опираясь на основные показатели психологического возраста, или возрастного периода, предложенные в отечественной психологии (социальная ситуация развития, тип ведущей деятельности, основные психические новообразования), а также на особенности форм общения и содержание возрастных кризисов, в следующих главах рассмотрим важнейшие характеристики этапов возрастного развития. В табл. 2.9 представлена оценка культурно-исторического подхода.

После обзора теоретических концепций рассмотрим позицию, которую занимает каждый подход в решении ***четырех центральных проблем онтогенеза*** (табл. 2.10).

Таблица 2.9

Оценка культурно-исторического подхода

Теория	Ценное (положительные стороны)	Направления критики
Культурно-историческая теория развития психики по Л.С. Выготскому	— Заложены основы детской психологии как самостоятельной отрасли психологической науки в отечественной психологии; — заложены основы культурно-исторической парадигмы в исследовании психического развития ребенка (новое понимание источника, условий, движущих сил, направления развития); — разработаны новые методологические основы процессов психического развития: историзм и системность как единство функционально-генетического, онтогенетического и структурного подходов к процессам психического развития; — разработаны система понятий и общие принципы возрастного исследования (целостность метода, клинический метод, сравнительно-генетический метод); — открыты законы развития высших психических функций; — выявлены основные закономерности детского развития; — понимание развития как движения от социального к индивидуальному через интериоризацию культурного опыта; — акцент на исследовании влияния социальной среды на развитие ребенка (среда — источник психического развития); — представление о форме развития как присвоении ребенком социально-исторического опыта; — признание обучения в качестве движущей силы психического развития, разработка понятия «зона ближайшего развития»; — заложены основы для диагностики возрастного развития ребенка; — разработка гипотез о системном и смысловом строении сознания; — на основе новых критериев построение периодизации психического развития ребенка; включение возрастных кризисов в периодизацию; — разработана схема анализа психического развития в отдельный возрастной период	— Создание общей теории психического развития ребенка не было завершено и зачастую представлено в виде отдельных фрагментов, статей, лекций, глав, гипотез (Д.Б. Эльконин); — интеллектуалистический характер общего представления о психическом развитии (акцент на развитии мышления и речи ребенка, в то время как мотивационно-потребностная сфера и сфера практической деятельности, развитие предметных действий остаются в тени исследований); — недооценка активности самого ребенка как субъекта развития; — недостаточная эмпирическая обоснованность, «развернутость» некоторых теоретических положений

Концепция психического развития ребенка по Д.Б. Эльконину (закон периодичности детского развития)	— Создана развернутая периодизация психического развития ребенка; — преодолен разрыв между процессами умственного развития и развития личности; — использование понятия ведущей деятельности как одного из критериев выделения возрастных периодов; — выявлен механизм самодвижения в психическом развитии ребенка (противоречие между мотивационной и предметной сторонами деятельности); — создана возможность изучения связей между отдельными периодами, установление функционального значения предшествующего периода для наступления последующего; — постановка вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития к определенному типу воздействий	— При построении возрастной периодизации развития акцент ставится на ведущую деятельность, т.е. внешние источник и движущие силы развития [Слободчиков, Цукерман, 1996]; — не раскрыты содержание и механизмы кризисных периодов [Поливанова, 2000]; — ограниченность периодизации психического развития 17 годами; — жесткое закрепление за каждым возрастным периодом одной ведущей деятельности [Петровский, 1987]; — игра не является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, поскольку она направлена не на саму реальность, а на ее условную модель [Петровский, 1987; Поддьяков, 2006]; — жесткая привязка стабильных и критических периодов развития к определенному возрасту; — не определено психологическое содержание кризиса, связанного с переходом от младшего к старшему подростничеству

Таблица 2.10

Позиция основных теорий по отношению к базовым вопросам развития

Подход	Что важнее, природа или воспитание?	Развитие непрерывно или прерывисто?	Индивид активен или пассивен в определении своего развития?	Развитие имеет одно направление или несколько?
Биологический	*Акцент на природе*: предопределенность хода психического развития биологическим, наследственным фактором. *В этологическом подходе* (теория привязанности Боулби) *акцент и на природе, и на воспитании*. Во время сензитивных периодов *ранний опыт* определяет направление последующего поведения	*Прерывистое*: развитие происходит стадиально	*Пассивен*: развитие ребенка подчинено «внутреннему расписанию»	*Одно направление*: стадии развития универсальны
Поведенческий	*Акцент на воспитании*: развитие является результатом образования условного рефлекса и моделирования. *Важен как ранний, так и последующий опыт*	*Непрерывное*: развитие включает увеличение числа поведенческих навыков в процессе обучения	*Пассивен в теориях классического бихевиоризма*: ребенок — объект воздействия, обучения и воспитания. *Активен* в теории социального научения А. Бандуры	*Множество возможных направлений*: подкрепляемое и моделируемое поведение, взаимодействие особенностей ребенка с факторами окружающей среды может отличаться у разных детей

Психоаналитический	*И природа, и воспитание*: врожденные импульсы направляются и контролируются в процессе воспитания ребенка. *Ранний опыт определяет направление последующего развития*	*Прерывистое*: психосексуальное и психосоциальное развитие происходит стадиально	*Акцент на пассивности в психоаналитической теории З. Фрейда*: развитие — результат биологического созревания и воздействий среды. *Акцент на активности в психосоциальной теории Э. Эриксона*: индивид сам решает поставленные обществом задачи развития	*Одно направление*: стадии развития считаются универсальными
Когнитивно-генетический	*И природа, и воспитание*: развитие происходит по мере формирования мозга, и дети используют свои врожденные способности к адаптации, которые модифицируются и совершенствуются, сталкиваясь с новыми требованиями среды. Дети должны взаимодействовать со средой, чтобы развиваться. *Важен как ранний, так и последующий опыт*	*Прерывистое*: когнитивное развитие происходит через стадии	*Активен*: дети — активные, мыслящие существа, которые посредством собственных действий конструируют когнитивные схемы	*Одно направление*: стадии развития считаются универсальными
Контекстуальный (теория экологических систем)	*Акцент на воспитании:* признается, что особенности детей и реакции других людей оказывают друг на друга взаимное влияние. При этом акцент ставится на уровни окружающей среды, влияющие на развитие детей. *Важен как ранний, так и последующий опыт*	Не указывается	*Активен*: ребенок может сам менять свое окружение, создавать события среды, которые будут иметь те или иные последствия для его развития	*Множество возможных направлений*: взаимодействие с факторами окружающей среды на многочисленных уровнях формирует различные особенности детей

Окончание табл. 2.10

Подход	Что важнее, природа или воспитание?	Развитие непрерывно или прерывисто?	Индивид активен или пассивен в определении своего развития?	Развитие имеет одно направление или несколько?
Культурно-исторический	*Акцент на воспитании и обучении*: признается, что в условиях онтогенетического развития биологическая и культурная линии развития находятся в сложном взаимодействии, образуют единый процесс. При этом среда, прежде всего социальная, выступает источником психического развития, а обучение — его движущей силой. *В концепции Д.Б. Эльконина* движущая сила психического развития — собственная деятельность ребенка. Обучение связано с организацией детской деятельности, соответствующей определенному возрасту. *Важен как ранний, так и последующий опыт*	*Прерывистое*: развитие происходит стадиально	*Активен*: в ходе собственной деятельности ребенка формируются основные возрастные новообразования	*Множество возможных направлений*: социально опосредствованные изменения в мышлении, сознании, личности и поведении отличаются в разных культурах

2.8

Временной аспект развития личности в онтогенезе

Проблема времени по числу посвященных ей научных, философских и художественных трактатов вышла на одно из первых мест в мировой научной литературе. Это во многом объясняется тем, что в XXI в. отношение ко времени претерпевает различные изменения: от ситуации непостижимости времени к ощущению зависимости человека от него, причастности времени к осуществлению жизнедеятельности человека. Постоянно изменяющиеся условия существования человека заставляют по-иному переживать время собственной жизни, терять ощущение времени, переосмысливать свое прошлое, настоящее и будущее, утрачивать временные перспективы и цели собственного бытия, что для психологов служит одним из симптомов жизненного кризиса. Такое внимание к роли времени в жизнедеятельности индивида отмечено в целом ряде работ (см. [Абульханова-Славская, 2001; Бахтин, 1975; Зинченко, 2003; Толстых, 2010] и др.).

Длившийся долгое время спор о том, что важнее для человека — его прошлое (так полагали сторонники психодинамической теории личности), его настоящее «здесь и теперь» (идеи гештальтпсихологии) или его представления о будущем (гуманистическая психология), — в наши дни сменился пониманием значимости времени для развития личности и ее функционирования в онтогенезе, совмещающем интеграцию всех времен. Здоровый, зрелый как личность человек характеризуется тем, что опирается на свое позитивное прошлое, использует его в своей настоящей деятельности как ресурс развития, переосмысливая ошибки прошлого, представляет перспективы будущего. Такой человек умеет жить в настоящем, полноценно переживает его и открыт живому опыту, видит свое будущее, планирует его и верит в возможность творить это будущее. Именно так понимается сегодня времен*на*я интеграция. Именно сбалансированность времен*но*й перспективы с прошлым и настоящим свидетельствует о психологическом здоровье и высоком уровне личностного развития [Толстых, 2010].

Никогда раньше время не ценилось так высоко и не занимало такого места в сознании человека, как сегодня. Сложился своеобразный «культ времени». Как отмечает А.Я. Гуревич [1984], соперничество между социальными системами понимается теперь как соревнование во времени: кто выиграет в темпах развития, на кого работает время? Современный человек легко оперирует понятиями времени — осознавая свое прошлое, он способен в определенной степени предвидеть свое будущее. Время и пространство мыслятся современным человеком как абстракции, посредством которых возможно построение целостной картины мира. Живое синкретичное измерение пространства и времени, преодоление пространства и времени и овладение ими — задача, которую человек решает в своей жизни. Это и есть ***хронотоп*** — понятие, которое впервые было введено А.А. Ухтомским и затем (по почину М.М. Бахтина) перешло в гуманитарную сферу [Зинченко, 2010].

Совершенно прав в этом отношении М.М. Бахтин, предложивший обозначить взаимопроникновение пространства и времени, способность непосредственно запечатлевать время как хронотоп личности [Бахтин, 1975].

Из этого следует, что человек не рождается с тем или иным восприятием, пониманием времени и пространства, он «впитывает» их прижизненно, чаще всего не осознавая этого, а затем уже через эти конструкты смотрит на мир, на себя, на свою жизнь, как-то организуя и проживая свою жизнь во времени и пространстве. Своеобразным прижизненным хронотопическим образованием выступает временная перспектива будущего. Человек рождается, растет в рамках определенной культуры, характеризующейся некоторым более или менее определенным хронотопом, усваивает разные представления о времени, разное отношение к прошлому, настоящему и будущему. При этом отношение ко времени, становление временной перспективы будущего находится в самой тесной связи с развитием личности в процессе онтогенеза человека [Толстых, 2010].

Исходя из того, что развитие человека происходит в «особом, живом, часто его называют психологическим, времени» [Зинченко, 1994], важно понять и проследить целостный процесс функционирования и развития личности, формирования ее структурных свойств и особенностей во времени, вернее, в пространственно-временном континууме жизненного пути.

Небрежение временем, изменения в объективном течении времени, гетерохронность физического, психического и социального развития как на межиндивидуальном, так и на внутрииндивидуальном уровне, отставание или опережение своего времени может сказаться и на развитии личности в онтогенезе. Межиндивидуальные различия здесь довольно велики. Так, по данным И.С. Кона [1979], у «опережающих свое время», рано созревающих мальчиков-акселератов максимальный рост приходится на 13-й год, их же поздносозревающие, «отстающие во времени» ровесники-ретарданты отстают в своем физическом развитии на два года. Эта гетерохронность — объективный факт, детерминирующий положение и деятельность подростка, но она должна рассматриваться также в связи с тем значением и личностным потенциалом для самой формирующейся личности.

Тенденция гетерохронности влияния исторического и биологического времени особенно проявляется в раннем онтогенезе, когда ускорение общесоматического и физиологического созревания изменяет фазы социального созревания и стирает возрастные границы. Ускорение развития охватывает не только физиологические и интеллектуальные характеристики, но в значительной степени распространяется и на формирование личности.

Гетерохронность развития разных подструктур человеческого организма и личности, имеющих разный уровень социальной детерминации, создает ряд проблем адаптации человека как субъекта деятельности, приводит к трудностям функционирования и взаимодействия личности на разных возрастных ступенях. Так, маргинальность подростка — следствие гетерохронности развития личности, ее подструктур — порождает характерные черты поведения маргинальной личности, такие как эмоциональная неустойчивость, чувствительность, застенчивость и агрессивность. Отсюда и конфликтные отношения с окружающими, и склонность к крайним суждениям и оценкам.

Разновременность биологических и социальных аспектов созревания, возникающая из-за слияния исторического и биологического времени, усиливается в онтогенезе и сопровождается все большей его индивидуализацией. Влияние исторического времени на индивидуально-психическое развитие ведет к увеличению периода детства и юности у человека, а как следствие, к несовпадению фаз общесоматического, полового и социального созревания. Эти точки развития, возрастные рубежи достигаются в разное время. П.П. Блонскому [1965] принадлежит глубокая мысль о том, что все в мире, в том числе и возраст, имеет свою историю: по временным масштабам юность человека не является вечным явлением, но очень поздним, почти на глазах истории происшедшим приобретением человечества.

Как всякое позднее приобретение, она сильно варьирует у народов и различается по длительности в социальных группах. Юность как последнее приобретение человечества выступает прелюдией зрелости, но граница временной их длительности неясна. Увеличение временного разрыва между физическим и социальным созреванием может иметь двоякие последствия. Длительный период юности позволяет разносторонне подготовить человека к будущей жизни. Социальные границы и различия в длительности этого периода (до 10 лет и более, по мнению П.П. Блонского) свидетельствуют о прямой социальной обусловленности этого периода. В то же время запаздывание социального взросления создает сложности адаптации к самой практической деятельности. Гетерохронность темпов полового, интеллектуального и социального созревания нарушает целостное формирование человека, приводит к обеднению некоторых сторон формирующейся личности [Блонский, 1965].

Как замечает американский психолог Д. Клозен, телесные свойства — относительная зрелость, рост и телосложение — постоянные или временные, могут влиять на поведение и психику подростка. Имея *преимущества в росте, весе и силе,* мальчик-акселерат в течение ряда лет может превосходить своих сверстников в спорте и физических занятиях. *Зрелость и внешность* имеют определенную социальную ценность, вызывая у окружающих людей соответствующие чувства и ожидания. Однако индивидуальные способности не всегда соответствуют ожиданиям, основанным на внешности. Например, высокий мальчик с плохой координацией движений будет плохим баскетболистом, а от него ждут многого [Кон, 1979].

Отсюда формируется образ «Я», в котором преломляются собственные способности и их восприятие и оценка окружающими. Это, собственно, то, что Л.И. Божович [2008] называет «внутренней позицией», через которую и преломляются в каждый данный момент воздействия окружающей среды. При этом воздействия среды сами меняются качественно и количественно в зависимости от того, через какие ранее возникшие психологические свойства, включая возрастные особенности ребенка, они преломляются. Л.С. Выготский [2003] подчеркивал, что становление человека как индивида и личности предполагает особое сочетание, совпадение во времени внутренних процессов развития и внешних условий. Такое совпадение является типичным для каждого возрастного этапа и обусловливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.

Это взаимодействие, одновременное взаимовлияние социального и индивидуального на процессы развития личности в онтогенезе четко выражены в предложенном Л.С. Выготским понятии «социальной ситуации развития». Он считает, что содержание онтогенеза, становление личности в онтогенезе определяются взаимодействием двух относительно автономных, но неразрывно связанных друг с другом рядов развития: *натурального*, в основе которого лежат биологически обусловленные процессы созревания и общие закономерности онтогенеза; и *социального*, означающего приобщение индивида к нормам и правилам социального бытия, усвоение культуры.

Фазы жизненного пути накладываются на этапы онтогенеза, как отмечает Б.Г. Ананьев, настолько «тесно, что мы нередко не замечаем их различия и даже называем “возрастными” такие понятия, как “дошкольник” или “старший школьник”, которые в действительности соотносятся с принятыми сегодня ступенями общественного воспитания, образования и обучения» [Ананьев, 1980, с. 109]. Вместе с тем эти два ряда не тождественны, как отмечает далее Б.Г. Ананьев, наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская), субъекта познания (умственная) и труда (трудоспособность) во времени не совпадает, и подобная гетерохронность зрелости сохраняется во всех формациях [Там же].

Поддерживая в целом позицию взаимовлияния социального и индивидуального, их несовпадение во времени и гетерохронность влияния на процессы развития и функционирования личности в онтогенезе, мы также считаем целесообразным рассмотреть соотнесение понятий «индивид», «личность», «индивидуальность» в ретроспективе. Во времен*н*ой развертке можно отметить их разновремен*н*ой характер включенности в онтогенетическом взаимодействии. В отечественной и зарубежной психологии существует огромное число определений личности, сделано множество попыток выяснить, выявить структуру личности, выделить ее ядро и т.д. Однако среди известных нам подходов мы обнаружили лишь косвенные отдельные попытки изучать личность, ее структуру, онтогенез и проявления во времен*н*ом аспекте.

Первая попытка обозреть психологическую эволюцию личности в реальном времени — заслуга П. Жане. Реальным базисом личности называет использование времени Л. Сэв, подчеркивая различные способы использования времени. Он утверждает, что только времен*н*ая структура может соответствовать внутренней логике деятельности индивида, его воспроизводства и его развития [Сэв, 1972].

В отечественной психологии времен*н*ой аспект развития личности, исследование ее жизненного пути впервые рассматривался в работах С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева и его сотрудников. В последнее время этот вопрос исследовали К.А. Абульханова, А.К. Болотова, В.И. Ковалев, А.А. Кроник, Н.Н. Толстых и др. Они изучали отдельные стороны и фрагменты времен*н*ых отношений в развитии личности, которые раскрывают проблемы времени в онтогенезе личностного развития.

Эта недостаточная разработанность и фрагментарность в решении проблемы места времени в онтогенезе и развитии личности вызывает необходимость

по-новому проанализировать эту проблему, детально рассмотреть вопросы временной периодизации онтогенеза личности, обозначить основные концепции периодизации развития личности, где в качестве системообразующего фактора выступает временной параметр.

Однако без ключевых понятий принципиально возможные способы решения названной проблемы трудно определить. Личность должна быть понята именно как органичная система. Метасистемой по отношению к личности является система «человек — род — природа». Личность же изначально как органичная система задана противоречием «индивид — род». На полюсе «индивид» личность характеризуется как конечное, ограниченное во времени, частичное существо; на полюсе «род» личность есть существо, бесконечное во времени, универсальное и целостное. Исходное противоречие «человек — род — природа» детерминирует развитие личности в формах исторического и онтогенетического ее становления. Развертка во времени исходного противоречия приводит к дифференциации структурных и процессуальных моментов развития личности как носителя характеристик индивида и рода, в результате чего вычленяются строго последовательно по времени такие проявления, как потребность, деятельность и рефлексия.

Следующий шаг в развитии личности как органичной системы, по А.Н. Леонтьеву, осуществляется при переходе от исходной потребности к «иерархии мотивов», от исходной деятельности к «особенным деятельностям» и их «узлам», от способности рефлексии к континууму «сознательное — бессознательное» и структуре самосознания личности и т.д.

Перейдем к анализу понятий, связанных с ***проблемой места времени*** в онтогенезе личности как органичной системы. Отметим, что уже Л.С. Выготский обозначал ее термином «структура». Как отмечает Л.С. Выготский, структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммативно из отдельных частей, представляя как бы агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Во-первых, нам представляется существенным соотнесение и содержательное наполнение понятий «человек», «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность».

Во-вторых, можно выделить два подхода к пониманию личности: расширительное толкование личности, когда личность фактически отождествляется с человеком (К.К. Платонов), и вершинное понимание личности, при котором личность рассматривается как ведущий структурный и функциональный уровень человека (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, В.Н. Мясищев). Например, В.С. Мерлин вводит понятие интегральной индивидуальности, в которой выделяются нейро- и психодинамические свойства и свойства личности как иерархизированной подструктуры. В.Н. Мясищев выделяет, в отличие от К.К. Платонова, структуру лишь как одну из сторон личности наряду с направленностью, уровнем развития и динамикой [Болотова, 2007].

В-третьих, приступая к анализу понятий, связанных с проблемой времени в онтогенезе развития личности, важно учитывать общепринятое положение в отечественной психологии о том, что личностью не рождаются — личностью ста-

новятся. А.Н. Леонтьев утверждает, что личность есть относительно поздний продукт общественно-исторического и онтогенетического развития человека [Леонтьев, 1975].

Индивид. Понятие «индивид» логически исходное для дальнейшего обсуждения проблемы. Мы также понимаем под индивидом отдельного представителя человеческого рода, существующего всегда и независимо от окружающего мира в объективном времени.

Личность характеризует индивида в аспекте его включенности в социальное целое, в систему разнообразных субъективных реальных связей с другими индивидами в прошлом, настоящем и будущем. Здесь следует отметить принципиальные особенности личности и ее сознания, на которые указывает К.А. Абульханова. Она пишет о том, что личность есть объективный и независимый от индивида продукт индивидуальной жизнедеятельности. Понимаемая таким образом личность — это определенный уровень социального развития индивида, соответствующий уровню данной социальной системы, освоение которой обусловлено протяженным во времени, довольно длительным процессом включения индивида в общественные связи и отношения. Расширяются физические, психические и социальные возможности индивида, в поле его сознания и деятельности появляются более отдаленные во времени жизненные планы и цели, более глубокие слои времени его жизни: прошлое и будущее, образуя таким образом «временной кругозор» или горизонт личности, определенную личностно-временн*у*ю ориентацию во времени жизни. Расширение временн*о*го кругозора становится тем более плодотворным и ощутимым, чем глубже и полнее индивид включен в разнообразные предметные и коммуникативные деятельности. Усложнение личностной структуры времени жизни в результате накопления индивидуального жизненного опыта и появление временн*ы*х перспектив жизни приводят к образованию временн*о*го кругозора личности, что может быть обозначено *как* личностное время [Абульханова, Березина, 2001].

Субъект. Термином «субъект» мы описываем индивида в аспекте его единичности, т.е. в качестве «элемента» социальной системы в реальном настоящем. Для индивида как субъекта жизнедеятельности характерна способность самостоятельно выбирать, формировать и управлять временн*ы*ми свойствами индивидуальной и групповой жизни, общественных обстоятельств. Таким образом, уровень взрослой личности характеризует разные типы организации времени жизни, которые выражают уже не возрастную, а личностную иерархию. Выход на уровень созидательного преобразования времени жизни, как личного, так группового и общественного, через проблемное соотношение с жизнью есть *субъектное время.*

Можно выделить такие уровни субъектного времени, как освоение времени (путем использования и распределения наличного физического времени), владение временем жизни и, наконец, управление временем.

Индивидуальность мы понимаем как специфическое по своей уникальности и неповторимости качество. Оно характеризует индивида именно как личность со стороны сложившихся субъективно значимых, длительных и структурированных по времени возникновения и реализации связей с другими индивидами, общностью, к которой он принадлежит, т.е. его системное качество (А.Н. Леонтьев). В этой

индивидуальной истории развития личности, как отмечал С.Л. Рубинштейн, складываются индивидуальные свойства, или особенности личности. Таким образом, свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное [Рубинштейн, 1997, с. 242].

Личность. Важно отметить некоторые отличительные и существенные признаки личности, прежде всего временн*ы*е: социальная сущность личности, присваиваемая ею в течение жизни система субъективно значимых, реальных связей с другими индивидами. Присвоение, в свою очередь, является не пассивным потреблением, а активным процессом, развитые формы которого позволяют личности не только усвоить опыт, накопленный человечеством в прошлом, но и выйти за его пределы в реальном настоящем, осваивая и обогащая его для будущего.

Личность — это активно осваивающий и обогащающий свою социальную сущность индивид, творчески преобразующий прошлый опыт, преодолевающий узость или ограниченность настоящего, структурируя и регулируя во времени текущую деятельность, способный предвидеть, предварить будущие события и реально представлять, переживая их как актуальные. Личности свойственны и такие особые индивидуальные способности, как способность к организации времени (и способность к своевременной активности), способность программировать будущую деятельность, предвидеть ее события, устанавливать оптимальные для себя режимы активности и пассивности, определять ритмы деятельности.

Уже на общебиологическом и физиологическом уровне предвосхищение будущего имеет фундаментальное значение в регуляции поведения. Мы можем предположить, что в осуществлении действий, направленных на окончательный, завершающий акт, развивается психическая способность к «развертыванию» настоящего назад, в прошлое, и вперед, в будущее, которая у высших животных является непременным признаком более высокого умственного развития (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн).

Отличительным признаком нормально развивающейся личности, как пишет Б.В. Зейгарник [1982], выступает умение более или менее объективно оценивать ситуацию, видеть ее не только в актуальной сиюминутности, но и в развернутой временной перспективе, и ставить перед собой реальные цели, успешное выполнение которых приблизит в будущем к цели идеальной. Отсутствие своевременной коррегирующей позиционности, возможности сторонней более или менее непредвзятой оценки всей ситуации в целом не только по отношению к своим актуальным потребностям, к текущей деятельности, но и по отношению к себе самому, ко всей ситуации в целом, можно рассматривать как основу для выделения существенного критерия полноценного развития личности. До тех пор пока «хочу и могу», «хотел бы и мог бы», идеальные и реальные цели не разъединены, слиты, речь может идти лишь о психологической незрелости личности [Там же].

На протяжении всей истории человеческой культуры в области воспитания, управления, в искусстве и поэзии вопрос о временн*о*й перспективе, или *транспективе* [Ковалев, 1979] человеческого поведения, был чрезвычайно актуален. Каждая эпоха отличается своим решением проблемы оптимального сочетания прошлого и настоящего, настоящего и будущего в жизни общества в целом и ин-

дивида. Здесь можно проследить постоянную борьбу между двумя тенденциями: 1) основываться на наличной действительности и прошлом опыте, реализме и практицизме, связанными с текущим моментом времени, и 2) преодолевать узость, ограниченность настоящего, исходить из будущего, познанного, предвидимого и отражаемого в волевых целях, жизненных планах, идеалах. Нередко предполагается, что первая реализуется естественно, как бы сама собой. В то же время в психологии и искусстве чаще и эмоциональнее выражается вторая тенденция. «Реализм, ограничивающийся кончиком своего носа, опаснее самой безумной фантастичности, потому что слеп» [Достоевский, 1957, с. 155].

Способность подчинять свое поведение все более отдаленным целям, превращение этих целей в реальные, регулирующие текущее поведение, — это не только закономерность онтогенетического развития человека, но и критерий его нравственной зрелости. Позитивная временн*а*я перспектива, как отмечал К. Левин, создаваемая достойными целями, — один из основных элементов высокой морали. В то же время это реципрокный процесс: высокая мораль сама создает длительную временн*у*ю перспективу и устанавливает достойные цели [Левин, 2001].

Таким образом, в становлении и развитии личности временн*о*й фактор, временн*ы*е детерминанты, структурирование времени в течение жизни выступают как неотъемлемый элемент личности, как критерии нормально развивающейся личности, как одно из проявлений регуляционных возможностей человека в течение всего онтогенеза.

Многие психологи указывают на расширение временн*о*й зоны побуждений как на важнейшую перспективную линию онтогенетического развития личности. В качестве основной черты развития зрелой личности Л.И. Божович отмечает возникновение у человека способности вести себя независимо от обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обусловливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой [Божович, 2008].

Аналогичные рассуждения мы находим у К. Левина [2001], который пишет, что для детей с их недостаточно реалистичными взглядами на действительность и ограниченными возможностями характерны две крайности: слишком непосредственные, близкие и слишком отдаленные цели. Соответственно для построения оптимальной стратегии поведения взрослому человеку, как правило, нужно, с одной стороны, преодолевать ситуационно актуальные тенденции, импульсивные, стихийно складывающиеся побуждения, с другой — нереальные мечтания, абстрактные идеалы, экспрессивно-эмоциональные пассивные переживания значимых, но пока невозможных событий. К. Левин отмечает, что ребенок не может четко разграничить реальность и фантазию. Его желания и страхи серьезно влияют на его представления о настоящем. Когда человек становится более зрелым и более способным к «самоконтролю», он более уверенно отделяет свои желания от своих же ожиданий. Его жизненное пространство разделяется на «уровень реальности» и разнообразные «уровни нереальности», такие как мечты и фантазии. Таким образом, с возрастом в процессе онтогенеза происходит последовательное увеличение (расширение, удлинение) временн*о*й перспективы [Левин, 2001].

Одно из проявлений низких регуляционных возможностей человека, как отмечает В.Г. Асеев [1981], состоит в том, что он находится в прямой зависимости от актуальных обстоятельств либо внутреннего, либо внешнего типа (ситуативность и импульсивность). При отсутствии или временной (а также пространственной) удаленности объекта сложно удерживать в сознании и учитывать возможное наличие этого объекта. Способность оптимальной регуляции поведения включает в себя способность как сознательно актуализировать нередко слабые значимости будущих событий, отдаленных последствий, так и волевым образом преодолевать, подавлять стихийно складывающиеся значимости текущих событий [Там же].

Способность отсрочить непосредственное удовлетворение, трудиться ради будущего — один из главных показателей морально-психологической зрелости, как отмечает И.С. Кон [1984]. Такой уровень развития личности, конечно, достижим или сопоставим с определенным этапом онтогенетического развития личности, который можно отнести к оптимуму. О личности можно говорить лишь тогда, когда самореализация в рамках нравственных норм перерастает в нравственное самоограничение, способность бескорыстно отдавать другим накопленное и постоянно возобновляемое чувственное богатство. Лишь гармония самореализации и нравственного самоограничения дает нам право утверждать, что развитие индивида всесторонне, а сам индивид — личность.

Таким образом, человек как личность находится в состоянии непрерывного выбора, противоречия между необходимостью утверждения и сохранения себя как эго-индивида (естественная необходимость) и необходимостью утверждения себя как личности (нравственная необходимость). Разумеется, личность как способность человека к добровольному подчинению норме возникает как итог исторического развития психики и сознания, так же как и первые формы личности ребенка появляются лишь на определенном этапе онтогенеза и представляют собой результат предшествующего развития.

Развитие личностных свойств в онтогенезе, равно как и структура жизненного пути, и его временн*ы*е характеристики (периоды, этапы) определяются общественно-классовым статусом личности, функциями и ролями в обществе. Поэтому как структура жизненного пути, так и основные его моменты (старт, оптимумы, финиш) изменяются в ходе исторического развития от поколения к поколению и подвержены временн*о*й динамике. Одни и те же онтогенетические свойства, в том числе и возрастные, функционируют с разными скоростями в зависимости от поколения, к которому принадлежит данный индивид. В общественном развитии человека значение имеет время жизни поколения в определенную эпоху, модифицирующее те или иные возрастные особенности. Поэтому в одни и те же промежутки времени интеллектуальное содержание, в том числе и объем знаний, и система интеллектуальных операций существенно изменяются с общим прогрессом образованности и культуры. Однако влияние общественно-исторического развития на темпы индивидуального развития не ограничивается лишь приростом емкости интеллекта, но распространяется на весь процесс этого развития. Почти с каждым поколением увеличивается не только средняя, но и нормальная продолжительность жизни человека, изменяются темпы и сроки созревания и старения. Явление ускорения, или акселерации, также установленный факт, характерный для

представителей двух последних генераций (когорт). В связи с этим изменяется длительность тех или иных возрастных стадий, увеличивается общая продолжительность юности и взрослости [Кон, 1979].

Следовательно, в отношении длительности и моментов становления, т.е. обоих параметров времени индивидуального развития, проявляется влияние исторического времени на это развитие. Б.Г. Ананьев утверждал, что возраст человека следует рассматривать как функцию биологического и исторического времени. Как человек в целом, так и его временные характеристики, в том числе и возраст, есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения тех или иных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими [Ананьев, 1980, с. 192].

Историческое время, как и все общественное развитие, одним из параметров которого оно является, оказалось фактором первостепенного значения для индивидуального развития человека. Все события этого развития (биографические даты) всегда располагаются относительно системы измерения исторического времени (исторические даты). Возрастная изменчивость индивидов одного и того же хронологического и биологического возрастов, но относящихся к разным поколениям, обусловлена, конечно, социально-историческими, а не биологическими (генотипическими) причинами. Анализируя мироощущение человека в различные исторические эпохи, можно полагать и наличие определенного «образа времени» как одной из фундаментальных составляющих «образа мира». Человек ощущает не только свое настоящее, но и имеет всегда определенные ожидания, надежды, страхи, мечты о будущем. Именно от состояния психологического поля зависит то, что впоследствии было названо П. Фрессом «временн*ы*м кругозором личности» [Андреева, 2000].

С историческим подходом к личности и ее психической деятельности связаны онтологические поиски путей построения теории личности «во времени», в которых отражены продуктивные направления исследования временн*ы*х детерминант развития личности в онтогенезе и реального временн*о*го протекания ее жизненного цикла. В исследованиях культурологов показано, что концепции времени различны не только у разных личностей, но и в различные эпохи. Индивидуальные концепции времени зависят от того, какова традиция оценки времени в определенном типе культуры. А.Я. Гуревич отмечал, что человек не рождается с «чувством времени», понимание им «связи времен» продиктовано эпохой. Так, предполагается, что для эпохи древности характерна циклическая концепция времени — представление о круговороте развития. Для современного общества характерна линейная концепция — представление об однонаправленности времени [Гуревич, 1984].

Что касается современных культур, то они могут быть разделены на три типа по способу субъективной организации времени, как это отмечено в исследованиях Д. Льюиса: моноактивные, полиактивные и реактивные [Толстых, 2010].

Моноактивные культуры строятся на идее линейного времени. Воплощением такой культуры выступает североамериканская культура. В Америке время — наибольшая ценность, поскольку чем быстрее и эффективнее действует человек, тем он успешнее и богаче, тем выше его самооценка. Для американской культуры наи-

более реальным и важным выступает *настоящее*, прошлое уже прошло, а настоящее готовит ближайшее будущее. Для данной культуры время, не заполненное действием, принятием решений и их выполнением, — пустое время.

Полиактивные культуры наилучшим инвестированием времени считают не труд, а межличностное общение, взаимодействие с другими людьми. Испанцы, итальянцы, арабы не обращают внимания на количество прошедшего времени, важнее не оставлять незаконченным разговор. Они не придают значения планированию, расписанию, пунктуальности и другим формам временной организации деятельности. Распределение времени подчинено не разуму, а чувствам. В арабских и романоязычных странах время соотносится с людьми и событиями, его можно подстраивать под себя независимо от того, что показывают часы. Здесь время тягучее, медленное, а не спрессованное скоростью [Толстых, 2010].

Реактивные культуры — это главным образом восточные культуры, в которых господствует циклическое время: циклична смена времен года; циклична смена поколений. Для восточных людей время вращается по кругу. Единственно возможным отношением ко времени считается адаптация людей к нему. В этих культурах время не линейно, но и не привязано к людям и событиям. Метафорой этому может служить озеро, вокруг которого подолгу прохаживаются, прежде чем принять решение. За это время какие-то проблемы решаются сами, и это оказывается важным для разработки стратегии и тактики поведения. В культурах, где преобладает циклическое время, люди менее самонадеянны в своих планах на будущее, полагая, что временем невозможно управлять и надо находиться в гармонии с законами природы [Там же].

Таким образом, время, его познание и освоение в онтогенезе рассматривается в психологической литературе в широком контексте как важнейший фактор жизненного пространства человека в мире, многократно и многомерно опосредующий развитие и проявление каждой отдельной личности, индивида на всем протяжении его жизненного пути. Обобщая результаты исследований психологов по проблемам временной детерминации развития личности в онтогенезе, можно предположить, что время — один из важных, но крайне мало используемых резервов психической организации личности и детерминант развития в онтогенезе. В сложных социальных коллизиях переходного периода проблема «человек и время» актуализируется. Как полагает Г.М. Андреева [2000], освоение времени означает в том числе адекватное использование социальных ролей, востребованных временем, т.е. способствует тому, чтобы соответствовать времени своей эпохи. Это значит, что каждой нормально функционирующей личности важно не остаться «за бортом времени», не стать социальным ретардантом, отстающим от своего времени субъектом. Различия в чувстве времени, в ощущении времени жизни, по мнению Г.М. Андреевой, есть та сфера, где сопрягаются социология и психология времени [Андреева, 2000].

Жизненные кризисы личности, резкие перемены жизненного пути в ситуациях социальной нестабильности изменяют не только привычную социальную среду человека, снижают его личностный потенциал, но и нарушают пространственно-временные параметры жизнедеятельности, ведут к искажению жизнен-

ной среды, сужению временны́х перспектив, а следовательно, затрудняют процесс самореализации личности в целом. Таким образом, есть серьезные основания полагать, что временной фактор — неотъемлемый элемент целостного психического облика личности, оказывающий существенное влияние на ее развитие и становление в онтогенезе.

Контрольные вопросы

1. Охарактеризуйте исторические и социальные предпосылки возникновения психологии развития. Раскройте преформистский взгляд на развитие. Сравните взгляды на развитие ребенка Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо.
2. Можно ли отнести этологический подход к психическому развитию к биологическому направлению? Перечислите все «за» и «против». Раскройте фазы развития привязанности и типы привязанности в соответствии с теорией привязанности Дж. Боулби.
3. Охарактеризуйте в целом биогенетическое направление в исследовании психического развития, перечислите позитивные стороны и направления критики.
4. Раскройте суть теории социального научения А. Бандуры. В чем сходство и отличие теории А. Бандуры от классического бихевиоризма Дж. Уотсона и Б. Скиннера?
5. Прочитайте приведенные ниже примеры и ответьте на вопрос, какой вид обусловливания поведения младенца в них приведен.

   I. Представьте себе мать, которая нежно гладит лобик своего младенца всякий раз, когда садится его кормить. Вскоре она замечает, что любое поглаживание лба ребенка приводит к тому, что малыш начинает совершать активные сосательные движения [Берк, 2006].

   II. В ходе специального эксперимента исследователи поместили младенцев в такие лабораторные условия, при которых от скорости сосания специального сока зависело воспроизведение разнообразных интересных картинок и звуков. Оказалось, что новорожденные убыстряют скорость сосания для того, чтобы увидеть картинку или услышать музыку и человеческие голоса [Там же].
6. Каковы факторы и движущие силы психического развития в теории психосексуального развития З. Фрейда? Раскройте суть модели психосексуального развития З. Фрейда.
7. В чем состоит сходство и отличие концепций психического развития З. Фрейда и Э. Эриксона. Дайте краткую характеристику стадий психосоциального развития личности по Э. Эриксону.
8. Чем отличается модель У. Бронфенбреннера от теорий научения и психоаналитической теории при объяснении влияния родителей на развитие детей?

   Приведите собственные примеры влияния каждого уровня модели экологических систем на развитие ребенка.

9. Раскройте основные гипотезы и положения операциональной концепции развития интеллекта Ж. Пиаже. Охарактеризуйте особенности интеллекта на каждой из стадий его развития.
10. В чем состоит значение теории Ж. Пиаже для психологии развития? Раскройте теоретическую и экспериментальную критику теории Ж. Пиаже в отечественной и зарубежной психологии.
11. Как решалась проблема возрастной периодизации в трудах Л.С. Выготского? Охарактеризуйте особенности протекания кризисов в психическом развитии ребенка, их роль и значение с точки зрения Л.С. Выготского.
12. Как решается проблема условий, источников и движущих сил психического развития ребенка в современной отечественной психологии?
13. Сформулируйте и раскройте суть гипотезы периодичности психического развития ребенка, сформулированной Д.Б. Элькониным. Охарактеризуйте понятия «социальная ситуация развития», «ведущая деятельность», «новообразование» как критерии возрастной периодизации.
14. Раскройте направления критики и развития гипотезы Д.Б. Эльконина в современной отечественной психологии.
15. Охарактеризуйте современные теоретические концепции развития ребенка и новые модели возрастной периодизации на примере концепции динамических систем [Берк, 2006] и схемы периодизации развития субъективной реальности в онтогенезе [Слободчиков, 2009; Слободчиков, Исаев, 2000; Слободчиков, Цукерман, 1996].

Тестовые задания

№	ВОПРОС
1	**Установите соответствие: автор — критерий периодизации.** **Например: а) — 1)** а) З. Фрейд — 1) психосексуальность б) Ж. Пиаже — 2) ведущая деятельность в) Л.С. Выготский — 3) новообразования и динамика перехода от одного возраста к другому г) Д.Б. Эльконин — 4) внутренний ритм и темп развития д) П.П. Блонский — 5) биогенетический принцип е) А. Гезелл — 6) появление и смена молочных зубов ж) С. Холл — 7) интеллект
2	**Какой концепции принадлежит представление о психическом развитии как развертывании заложенных в организме качеств и способностей:** а) психогенетической; б) биогенетической; в) теории конвергенции двух факторов; г) социогенетической

№	ВОПРОС
3	**Представление о решающей роли воспитания и окружающей обстановки в раннем детстве принадлежит:** а) психоаналитическим теориям; б) теориям созревания; в) теориям научения; г) теориям рекапитуляции
4	**Стадиальность развития человека в онтогенезе отвергается в:** а) теории научения Дж. Уотсона; б) психоанализе З. Фрейда; б) психосоциальной теории Э. Эриксона; в) концепции операционального развития интеллекта Ж. Пиаже
5	**Нормативный подход к исследованию детского развития был заложен:** а) С. Холлом; б) Л.С. Выготским; в) З. Фрейдом; г) А. Гезеллом
6	**Ведущее место в психическом развитии ребенка отводится когнитивному развитию в концепции:** а) Э. Эриксона; б) Ж. Пиаже; в) З. Фрейда; г) Д.Б. Эльконина
7	**Установите соответствие: закономерность — ее автор (одному автору может принадлежать несколько закономерностей):** а) чередование разных типов деятельности б) чередование кризисных и стабильных возрастов в) смена различных типов общения г) формирование высших психических функций 1) Л.С. Выготский 2) Д.Б. Эльконин 3) М.И. Лисина
8	**С возрастом снижается темп развития психики. Этот закон открыт:** а) С. Холлом; б) З. Фрейдом; в) А. Гезеллом; г) Л.С. Выготским
9	**В центре анализа Э. Эриксона находятся:** а) инстинктивные влечения ребенка; б) отношения ребенка с близкими взрослыми; в) внутренние конфликты ребенка; г) отношения ребенка со сверстниками

№	ВОПРОС
10	**Теория привязанности разработана:** а) А. Бандурой; б) З. Фрейдом; в) Дж. Боулби; г) Э. Эриксоном
11	**Важной характеристикой дооперационального мышления (Ж. Пиаже) является:** а) умение рассуждать абстрактно и гипотетически; б) эгоцентризм; в) появление логических операций; г) первичные круговые реакции
12	**С точки зрения Ж. Пиаже, у детей развивается и наиболее выражена способность строить внутренние, умственные образы и представления об окружающих предметах и действовать с ними во внутреннем плане в период:** а) сенсомоторного интеллекта; б) дооперационального интеллекта; в) конкретных операций; г) формальных операций
13	**Социальной ситуацией развития, согласно Л.С. Выготскому, является:** а) кризисный переход от одного этапа возрастного развития к другому; б) своеобразное, специфическое для данного возраста, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью; в) целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности наших реакций в данный возрастной период; г) новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникли на данной возрастной ступени
14	**Главное отличие новообразований критических периодов от новообразований в стабильных возрастах, по Л.С. Выготскому, состоит в том, что они:** а) наиболее значимы для последующего развития; б) носят временный, преходящий характер; поглощаются новообразованиями стабильных периодов; в) характеризуются задачами, которые ребенок решает в сотрудничестве со взрослыми; г) отличаются устойчивым, неизменным характером, предопределяющим новообразования стабильных периодов
15	**Найдите правильный, с точки зрения Л.С. Выготского, ответ:** а) обучение и развитие — два независимых друг от друга процесса; б) обучение «плетется в хвосте» развития; в) обучение ведет за собой развитие; г) обучение и развитие тождественны: «ребенок развит настолько, насколько обучен, и обучен настолько, насколько развит»

№	ВОПРОС
16	**С точки зрения Л.С. Выготского, источник развития психики:** а) среда; б) наследственность; в) обучение; г) активность самой личности
17	**По А.Н. Леонтьеву, признаком перехода от одной возрастной стадии к другой является смена:** а) основного новообразования; б) ведущего типа деятельности; в) условий, в которых развивается ребенок; г) типа обучения
18	**По Д.Б. Эльконину, все типы ведущих деятельностей можно разделить на две большие группы, в которых происходит развитие:** а) отношений между ребенком и окружающей его действительностью и ведущего типа деятельности; б) мотивационно-потребностной сферы и операционно-технических возможностей ребенка; в) новообразований и социальной ситуации развития; г) мотивационно-потребностной сферы и места ребенка в системе общественных отношений
19	**Возрастной период, являющийся «большим кризисом», согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина:** а) 1 год; б) 3 года; в) кризис новорожденности; г) 7 лет
20	**Установите соответствие между возрастом ребенка и формой общения (по М.И. Лисиной):** а) 2–6 месяцев; — 1) внеситуативно-познавательная; б) 6 месяцев — 2 года; — 2) внеситуативно-личностная; в) 3 года — 5 лет; — 3) ситуативно-личностная; г) 6–7 лет — 4) ситуативно-деловая

Рекомендуемая литература

Биологический подход

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 62–63; 96–101; 302–320.

Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 18–40; 41–56; 61–95.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 32–55.

Равич-Щербо И.В. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 161–167.

Поведенческий подход

Бауэр Т. Психическое развитие младенца // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 181–185.

Берк Л.Е. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 48–50.

Бурменская Г.В., Обухова Л.Ф., Подольский А.И. Предмет и основные понятия психологии развития // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 106–114.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 23–26; 63-73.

Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 223–280.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 122–160.

Шульц Д., Шульц С. История современной психологии. СПб.: Евразия, 2002. С. 273–341.

Психоаналитический подход

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 83–92.

Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 322–343; 352–358; 359–391.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 76–120.

Фрейд З. Развитие либидо и сексуальная организация // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 49–58.

Хьелл Л., Зиглер Д. Альфред Адлер: индивидуальная теория личности //Теории личности. СПб.: Питер, 1999. С. 161–182.

Эриксон Э. Эпигенетическая карта // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 59–64.

Эриксон Э. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 366–371.

Юнг К. Жизненный рубеж // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 357–365.

Когнитивно-генетический подход

Берк Л.Е. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 362–412; 440–453.

Выготский Л.С. О природе эгоцентрической речи // Хрестоматия по общей психологии. Выпуск III. Субъект познания / отв. ред. В.В. Петухов, редакторы-составители Ю.Б. Дормашев, С.А. Капустин. М., 1998. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0416/1_0416-1.shtml.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 74–79; 254–262; 364–372; 467–472; 532–537; 586–582.

Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 149–193; 194–205; 215–217.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 162–214.

Пиаже Ж. Природа интеллекта человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 65–76.

Пиаже Ж. Типы и стадии разговора между детьми от четырех до семи лет // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 203–211.

Контекстуальный подход

Берк Л.Е. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 62–65.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 23–26; 63–73.

Культурно-исторический подход

Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Общая психология. Т. 1. Введение / отв. ред. В.В. Петухов. М.: УМК «Психология»; Генезис, 2001. С. 422–437.

Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 11–25.

Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Культурные традиции российской психологии // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 90–95.

Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 26–33.

Леонтьев А.Н. Проблема присвоения человеком общественно-исторического опыта // Общая психология. Т. 1. Введение / отв. ред. В.В. Петухов. М.: УМК «Психология»; Генезис, 2001. С. 441–448.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. С. 75–103.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2001. С. 215–233.

Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: ПЭР СЭ, 2006. С. 103–126.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000. С. 103–110; 143–152.

Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

Эльконин Д.Б. Психология развития. М.: Академия, 2007. С. 5–7.

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 34–48.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

3
глава

ПРЕНАТАЛЬНЫЙ И ПЕРИНАТАЛЬНЫЙ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ

3.1
Пренатальный период

Начиная с работ Л.С. Выготского, в отечественной возрастной психологии период эмбрионального развития ребенка обычно исключается из схем возрастных периодизаций, поскольку он представляет собой «совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка» [Выготский, 1984, с. 256]. Однако истоки психического развития закладываются именно в пренатальный период, особенности протекания которого сказываются на последующем постнатальном развитии ребенка, поэтому современная психология развития обращается к характеристике пренатального развития и к процессу родов.

Пренатальное, или внутриутробное, развитие — это классический пример процесса созревания, в ходе которого в жестко заданной и генетически закрепленной последовательности происходит превращение оплодотворенной яйцеклетки в новорожденного младенца. Период пренатального развития, длящийся в среднем 38 недель, традиционно подразделяют на ***три стадии***: стадию зиготы (около двух недель), стадию эмбриона (со 2-й по 8-ю неделю) и стадию плода (с 9-й недели до рождения). Кратко рассмотрим каждый из них.

Стадия зиготы (герминальный период). Первый период внутриутробного развития начинается с оплодотворения яйцеклетки и заканчивается, когда оплодотворенная яйцеклетка, называемая ***зиготой***, или зародышем, имплантируется в стенку матки. Через несколько часов после оплодотворения (обычно в пределах 36 ч) происходит первое дробление зиготы: сначала она делится на две клетки, затем каждые 12 ч происходит новое деление клеток, которое постепенно ускоряется, и к концу первой недели зигота состоит примерно из 100 клеток и представляет собой полый шар (*бластоциста*), заполненный жидкостью. Иногда зигота разделяется на две группы клеток, и это приводит к развитию монозиготных (однояйцевых) близнецов. Дизиготные (разнояйцевые) близнецы развиваются в том случае, когда две яйцеклетки созревают одновременно и оплодотворяются разными сперматозоидами.

Достигая матки, зигота на 7–9-й день начинает погружаться в стенку матки и присоединяться к материнским кровеносным сосудам. Этот процесс называется ***имплантацией***. Одновременно с ним идет процесс ***дифференциации*** клеток: из внутренних клеток зиготы образуется *зародышевый диск*, из которого впоследствии развивается плод. Из клеток, непосредственно прилегающих к стенке матки (внешний защитный слой — *трофобласт*), развиваются структуры, обеспечивающие защиту и питание развивающегося организма. Трофобласт начинает интенсивно увеличиваться. Он формирует *амнион*, оболочку, заполненную *амниотической жидкостью,* окружающей развивающийся организм. Амнион помогает удерживать температуру пренатального мира на постоянном уровне, выполняет функцию защиты против любых толчков, вызванных движениями матери. Кроме того, появляется *амниотический мешок*, вырабатывающий кровяные тельца до тех пор, пока развивающиеся печень, селезенка и костный мозг не созревают настолько, чтобы взять на себя эту функцию [Берк, 2006]. К концу второй недели после зачатия клетки трофобласта формируют другую защитную мембрану, *хорион*, которая окружает амнион. Из хориона вырастают тонкие ворсинки, выполняющие функцию кровеносных сосудов. После того как эти ворсинки имплантируются в стенку матки, начинает развиваться специальный орган, обеспечивающий обмен веществ между организмом матери и эмбрионом, называемый ***плацентой***. Плацента соединяется с развивающимся организмом посредством *пуповины* (пупочного канатика), содержащей две артерии и одну вену, доставляющие ему питательные вещества и выводящие продукты жизнедеятельности.

Стадия эмбриона (эмбриональный период). Зиготу, полностью внедрившуюся в стенку матки, называют *эмбрионом*. В эмбриональный период происходят самые быстрые пренатальные изменения: закладываются основания всех структур тела и внутренних органов. Сразу после имплантации клетки эмбриона начинают дифференцироваться на три отдельных слоя: из наружного слоя, *эктодермы*, впоследствии развиваются кожа и нервная система; из среднего слоя, *мезодермы*, образуются мышечная и костная ткань, кровеносная и выделительная системы; из внутреннего слоя, *эндодермы*, впоследствии образуются пищеварительная система, легкие, мочевой канал и миндалины. Эти три слоя являются фундаментом для формирования всех частей тела.

Сначала наиболее быстрым развитием характеризуется нервная система: формируется *невральная трубка* или примитивный спинной мозг, а к 3,5 недели начинает формироваться головной мозг. На четвертой неделе начинает функционировать сердце, появляются мышцы, позвоночник, ребра, формируются пищеварительная и выделительная системы, легкие, но пока они еще не работают. В течение второго месяца формируются глаза, нос, челюсть и шея, конечности, пальцы рук и ног; внутренние органы становятся более различимыми: в сердце формируются различные камеры, печень и селезенка берут на себя выработку кровяных телец.

Если эмбрион в возрасте 3 недель достигает не более 2 мм в длину, то к концу 8-й недели его размер составляет уже 2,5 см, а вес — приблизительно 4–6 г. Эмбрион уже может двигаться, хотя из-за его небольшого размера мать еще не ощущает слабых движений эмбриона.

Стадия плода (фетальный период). Начиная с 9-й недели и до рождения ребенка продолжается *период плода*, иногда называемый «фазой роста и завершения» [Берк, 2006]. На этой стадии значительно увеличиваются размеры тела плода и начинают функционировать системы его организма.

Пренатальное развитие часто разделяется на ***триместры***, или на три равных периода времени. Первый триместр завершается к концу 3-го месяца. К этому возрасту размер плода составляет около 8 см, а вес — около 28 г. У плода развиваются щитовидная и поджелудочная железы, почки, начинает функционировать печень, происходит окончательная дифференциация репродуктивных органов, т.е. наружные половые органы сформированы настолько, что по ним легко с помощью ультразвукового исследования определить пол плода. Появляются и другие «завершающие штрихи», такие как ногти на пальцах рук и ног, зачатки зубов и веки, которые открываются и закрываются, усиливается ритм работы сердца, он уже может быть услышан с помощью стетоскопа.

Во втором триместре плод покрывается белой субстанцией, называемой *первородной смазкой*, которая защищает кожу ребенка от растрескивания вследствие долгого пребывания в амниотической жидкости. Кроме того, все тело плода покрывают белые пушистые волосы (*лануго*), помогающие первородной смазке прикрепиться к коже. К концу второго триместра (24-я неделя) многие органы характеризуются хорошим развитием. Развитие головного мозга достигает основного этапа: к 24-й неделе сформированы все нейроны головного мозга. Развитие мозга влечет за собой новые возможности. Начиная с 20-недельного возраста плод может реагировать на звук и свет. Например, если врач исследует содержимое матки с помощью фетоскопии, плод старается ручками закрыть глаза.

На стадии плода возникает *поведение* — активность плода, выражающаяся в хорошо координированных паттернах движений, основные из которых представлены в табл. 3.1.

Таблица 3.1

Развитие паттернов движений у плода

Неделя	Основные паттерны движений
7-я	**Едва различимые движения** — небольшие медленные движения контуров плода. Маленькие размеры плода (около 2 см) и пределы разрешающей возможности сканирования затрудняют детальный анализ
8-я	**Вздрагивание** — быстрое генерализованное движение, продолжающееся не более 1 с, всегда начинающееся с головы и в некоторых случаях распространяющееся на шею и туловище
8-я	**Глобальные движения** — все тело двигается, но не наблюдается отдельных паттернов или последовательных движений частей тела. Глобальные движения могут вызвать изменения положения плода
9-я	**Икота** — толчкообразное сокращение и резкое смещение диафрагмы, продолжается около 1 с и быстро повторяется несколько раз подряд

Окончание табл. 3.1

Неделя	Основные паттерны движений
10-я	**Дыхательные движения** — регулярные паттерны движений диафрагмы, грудной клетки и живота, иногда в комбинации с раскрыванием рта и глотанием амниотической жидкости
9–10-я	**Изолированные движения рук или ног** — быстрые или медленные сгибательные и разгибательные движения рук или ног, которые могут сопровождаться поворотом головы без вовлечения в движение других частей тела
9–10-я	**Наклон назад (ретрофлексия), наклон вперед (антерофлексия) и вращение головой** — голова медленно перемещается назад (иногда это сопровождается открыванием рта и высовыванием языка) или же поворачивается из стороны в сторону. Смещение головы вперед может сопровождаться прикосновением руки к лицу, и тогда наблюдается сосание
10-я	**Контакт руки с лицом** — рука медленно трогает лицо, и пальчики быстро сгибаются и разгибаются
10-я	**Вращение плода** — плод может быстро менять положение посредством сложного вращения головой относительно оси туловища (движение типа кувыркания) либо посредством последовательных шагательных движений, в результате которых происходит поворот через бедро
10–11-я	**Потягивание и зевание** — этот паттерн поведения имеет большое сходство с типичным актом зевания, с поднятием и поворотом рук, широким раскрытием челюстей и последующим быстрым закрыванием рта
12-я	**Движения пальцев** — пальцы могут двигаться независимо друг от друга
14-я	**Поворот кисти** — движения в области запястья, не связанные с движением пальцев
16-я	**Общее потягивание** — плод упирается головой и ногами в противоположные стенки матки
18-я	**Движения глаз** — несмотря на то что плод не может ничего видеть из-за недостатка света в полости матки, наблюдаются хорошо контролируемые, эндогенно вызванные движения глаз по типу сканирования
24-я	**Сосание большого пальца** — плод кладет палец в рот, и можно наблюдать повторяющиеся движения челюстей

Источник: [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 72].

Активное поведение плода способствует нормальному развитию суставов, органов чувств, предотвращает «прилипание» к стенке матки, позволяет занять более удобное положение в утробе матери [Баттерворт, Харрис, 2000]. Как видно из табл. 3.1, с 17-й по 24-ю неделю активность плода падает, что, по-видимому, обусловлено формированием в этот период тех высших центров головного мозга, которые координируют поведение, ранее контролируемое среднемозговыми струк-

турами. После 24-й недели наблюдаются более тонкие движения, включая экспрессивную лицевую мимику.

К последнему, третьему триместру большинство систем плода функционируют достаточно надежно, что дает шанс на выживание вне материнского организма преждевременно рожденному ребенку. Возраст, начиная с которого ребенок способен выжить, называется ***возрастом жизнеспособности***, он наступает в интервале между 22-й и 26-й неделями беременности [Берк, 2006]. Однако так рано родившийся ребенок выжить может только при условии интенсивной поддержки и особого ухода, и в дальнейшем он с большой долей вероятности столкнется с серьезными проблемами в физическом и психическом развитии.

На протяжении последних трех месяцев головной мозг продолжает быстро развиваться: увеличивается в размерах кора головного мозга, совершенствуется неврологическая организация, и плод проводит больше времени в бодрствующем состоянии. К 20-й неделе вариации сердечного ритма указывают на то, что плод все время спит, однако к 28-й неделе плод бодрствует уже примерно 11% времени, а незадолго до рождения — 16% [Там же]. При переходе на 9-й месяц пренатального развития у плода устанавливаются циклы сна и бодрствования. В 30 недель у плода регистрируются быстрые движения глаз, это та фаза сна, которая у взрослых сопровождается сновидениями.

В третьем триместре также растет восприимчивость плода к внешней стимуляции. Примерно на 24-й неделе плод впервые ощущает боль. Поэтому после этого времени при любых пренатальных хирургических операциях должны применяться анестезирующие средства. К 25-й неделе плод реагирует на раздающиеся рядом звуки посредством телодвижений. На последних неделях беременности плод начинает различать тон и ритм голоса матери. В ходе одного исследования [Кайл, 2002] беременных женщин просили читать вслух рассказ доктора Сьюза «Кот в колпаке» дважды в день на протяжении последних полутора месяцев беременности. К моменту рождения каждый ребенок, будучи на стадии плода, слушал этот рассказ в общей сложности не менее 3 ч. Затем новорожденным позволяли сосать пустышку, соединенную с магнитофоном так, чтобы сосущий младенец мог включать или выключать проигрывание записи. Исследователи обнаружили, что новорожденные сосали пустышку, чтобы включить запись материнского чтения рассказа «Кот в колпаке», но не хотели слушать записи других рассказов, читаемых матерью. По-видимому, новорожденные узнавали ритмический строй рассказа, запомнившегося им до рождения.

Исследования, в ходе которых изучались реакции плода, показали, что паттерны активности плода позволяют предсказать темперамент младенца, проявляющийся между 3-м и 6-м месяцами жизни после рождения. Те плоды, которые чередовали спокойное и активное поведение, обычно становились спокойными младенцами с предсказуемыми ритмами сна — бодрствования. И наоборот, те плоды, которые были склонны к долговременным периодам активности, в младенчестве чаще становились детьми с трудным темпераментом, демонстрируя суетливость, отвержение нового опыта, нерегулярность циклов питания и засыпания, высокую активность [Берк, 2006].

В течение последнего месяца беременности у плода образуется подкожный жировой слой, помогающий осуществлять температурную регуляцию; из организма матери начинают передаваться антитела для защиты плода от болезней и поддержки его собственной развивающейся иммунной системы. К концу 9-го месяца плод достигает веса, обычно превышающего 3 кг, и вырастает чуть более 50 см. По мере того как он заполняет матку, его движения постепенно становятся менее частыми, чему способствует также развитие головного мозга, которое позволяет организму затормаживать свои импульсы. Темп прибавления веса у плода снижается, в последние недели большинство плодов принимают положение вниз головой, клетки плаценты начинают дегенерировать — ребенок готов к рождению.

В табл. 3.2 представлены основные вехи пренатального развития.

В процессе пренатального развития обнаруживаются следующие ***общие тенденции*** [Крайг, 2000, с. 165–166]:

- ***цефалокаудальная тенденция развития*** — ход развития, при котором процесс роста происходит в направлении «от головы к ногам»;
- ***проксимодистальная тенденция развития*** — ход развития, при котором процесс роста происходит в направлении от центра тела к периферии;
- ***от общего к специфическому*** — тенденция развития, заключающаяся в переходе от генерализованных, охватывающих все тело реакций к более локальным и специфическим реакциям;
- ***дифференциация*** — в пренатальном биологическом развитии это процесс, в ходе которого недифференцированные клетки становятся все более специализированными;
- ***интеграция*** — организация дифференцированных клеток в органы и системы.

3.2

Факторы среды, влияющие на пренатальное развитие

Среди главных факторов, влияющих на внутриутробное развитие и выступающих ***факторами риска***, выделяют питание, возраст матери и стресс [Кайл, 2002].

Питание. В течение пренатального периода ребенок растет быстрее, чем на протяжении любой другой фазы развития, а его питание полностью зависит от того, что может дать организм матери. Здоровое питание — достаточное количество пищи, содержащей белки, витамины и минеральные вещества, способствует поддержанию здоровья матери и ребенка. Большинству женщин во время беременности надо повысить потребление калорий на 10–20%. За время беременности женщина должна прибавить примерно от 10 до 16 кг веса, при условии, что ее вес до беременности был в норме. Если беременная женщина неправильно питается, то ребенок может родиться с недостаточным весом, слабым, недоношенным, больше подверженным болезням. Неадекватное питание в последний триместр бере-

Таблица 3.2

Основные вехи пренатального развития

Триместр	Период	Неделя	Длина и вес	Основные события
Первый	Зигота (герминальный)	1-я		Одноклеточная зигота дробится и превращается в бластоцисту
		2-я		Бластоциста внедряется в стенку матки. Начинают формироваться структуры, обеспечивающие питание и защиту развивающегося организма: амнион, хорион, амниотический мешок, плацента и пуповина
	Эмбрион (эмбриональный)	3–4-я	0,6 см	Появляются зачатки головного и спинного мозга. Начинают развиваться сердце, мышцы, позвоночник, ребра и желудочно-кишечный тракт
		5–8-я	2,5 см; около 6 г	Начинают формироваться многие внешние структуры тела (лицо, руки, ноги, пальцы рук и ног) и внутренние органы. Начинает развиваться кожная чувствительность, и эмбрион может реагировать движениями на соответствующие раздражители
	Плод (фетальный)	9–12-я	7,5 см; менее 30 г	Быстрое увеличение размеров плода. Начало образования связей между нервной системой, органами и мышцами. Появление новых паттернов движений: толчки ножками, сосание пальца, открывание рта, дыхательные движения. Наружные половые органы сформированы настолько, что по ним легко определяется пол плода
Второй		13–24-я	30,5 см; 0,8 кг	Продолжается быстрый рост плода. В середине данного периода движения плода могут ощущаться матерью. Кожа плода покрывается первичным волосяным покровом и первородной смазкой, предохраняющей кожу от растрескивания в результате соприкосновения с амниотической жидкостью. К концу 24-й недели формируются все нейроны головного мозга. Глаза становятся чувствительными к свету, и плод уже реагирует на звук

Окончание табл. 3.2

Триместр	Период	Неделя	Длина и вес	Основные события
Третий		25–38-я	50,8 см; 3,4 кг	Ребенок, родившийся в этот период, жизнеспособен. Продолжается рост плода. Быстрое развитие головного мозга приводит к расширению его сенсорных и моторных способностей. В середине данного периода образуется подкожный жировой слой. От организма матери плоду передаются антитела, защищающие его от болезней. В течение последних двух недель перед рождением плод становится менее активным и больше спит. Как правило, незадолго до родов плод переворачивается вниз головой

Источники: [Берк, 2006, с. 154; Крайг, 2000, с. 160; Шэффер, 2003, с. 176–177].

менности особенно влияет на центральную нервную систему ребенка, так как в это время активно развивается мозг. Нередко дети, лишенные полноценного питания в пренатальный период, являются беспокойными, раздражительными и неотзывчивыми к стимуляции. Это побуждает мать быть менее сензитивной и стимулирующей. С возрастом все более явными становятся интеллектуальные проблемы и серьезные проблемы с учебными навыками [Берк, 2006].

Возраст матери. Традиционно считается, что лучший возраст для рождения первого ребенка — от 20 до 30 лет. Однако женщины и до 20 лет, и после 30 (а в настоящее время в цивилизованных странах число детей, рожденных матерями после 30 и даже 35 лет, постоянно увеличивается) успешно справляются с беременностью и родами. Они могут родить здорового ребенка при условии, что сами здоровы, хорошо питаются, получают хорошее медицинское обслуживание и в их жизни нет хронических стрессов. Однако после 40 лет возрастает риск рождения ребенка с синдромом Дауна. Риск его возникновения почти в 10 раз выше для детей 40-летних матерей, чем для детей 30-летних [Крайг, 2000].

Стресс. Хронический стресс (длительный и сильный) может обусловить проблемы в период беременности и привести к рождению недоношенных детей или детей с весом ниже среднего. Интенсивная тревога коррелирует с опасностями выкидыша, преждевременных родов и рождения ребенка с повышенной возбудимостью и склонностью к респираторным заболеваниям и расстройствам пищеварения [Берк, 2006].

Причинами стресса могут быть отсутствие уверенности в прочности брака, переживания из-за отношений с супругом, со своими родителями или родителями мужа, переживания в связи со здоровьем близких, перегрузка в учебе или работе, страх перед родами. Эмоциональный стресс у беременных проявляется в виде [Захаров, 1998]:

— частых волнений в начале и в конце беременности;
— частых состояний внутренней неудовлетворенности;
— пониженного настроения;
— повышенной раздражительности;
— нарушений засыпания и сна;
— общего плохого самочувствия.

Согласно А.В. Захарову, последствия частых стрессов матери во время беременности могут проявляться у детей в виде:

— эмоциональной неустойчивости, повышенной склонности к эмоциональным расстройствам и беспокойству;

— вегетативной дистонии. Она выражается в расстройстве нервной системы, регулирующей работу внутренних органов (склонность к обморокам и головокружению; затруднение дыхания, частые расстройства желудочно-кишечного тракта и мочеиспускание на нервной почве; головные боли; колебания артериального давления и т.п.);

— нарушения сна (затрудненное засыпание), ночных страхов, криков, плача, снохождений, раннего отказа спать днем;

— нарушений обмена веществ, аппетита, склонности к аллергии и диатезам, инфекционным заболеваниям, ангинам, отитам, гайморитам;

— плохой переносимости шума, яркого света, духоты, укачивания, колебаний погоды;

— общей соматической ослабленности, слабости защитных сил организма;

— психомоторных нарушений типа энуреза, заикания, тиков.

Каким образом стресс воздействует на внутриутробное развитие? Во-первых, при стрессе в организме женщины вырабатываются гормоны, сокращающие поступление кислорода к плоду и повышающие частоту его сердечных сокращений. Во-вторых, хронический стресс ослабляет иммунную систему женщины, делая ее более уязвимой к заболеваниям. В-третьих, в состоянии стресса некоторые женщины чаще курят, пьют, меньше отдыхают, хуже питаются, что пагубно сказывается на внутриутробном развитии плода [Кайл, 2002]. Однако связанные со стрессом пренатальные осложнения могут быть значительно редуцированы с помощью поддержки, оказываемой беременной женщине со стороны мужа, других членов семьи и друзей [Берк, 2006].

Одним из факторов, который также может оказать влияние на пренатальное развитие, является *отношение матери к своему будущему ребенку*. В настоящее время уже довольно много известно о связи между эмоциональным отношением матери к еще не родившемуся ребенку и его последующим развитием. Г.Г. Филиппова [1996] выделяет ***шесть вариантов стилей переживания беременности***.

1. ***Адекватный.*** Идентификация беременности без сильных и длительных отрицательных эмоций. В первом триместре возможно общее снижение настроения без депрессивных эпизодов, во втором триместре — благополучное эмоциональное состояние, в третьем — повышение тревожности со снижением к последним неделям; активность в третьем триместре ориентирована на подготовку к послеродовому периоду. Первое шевеление плода ощущается в 16–20 недель, оно сопровождается положительными эмоциями, приятно по соматическому ощущению; последующие шевеления четко отдифференцированы от других ощущений, не сопровождаются отрицательными соматическими и эмоциональными переживаниями. Это оптимальный тип беременности. Родившиеся дети, как правило, здоровы, оптимально развиваются и физически, и психически.

2. ***Тревожный.*** Идентификация беременности тревожная, со страхом, беспокойством, которые периодически возобновляются. Соматический компонент сильно выражен по типу болезненного состояния; эмоциональное состояние в первом триместре — тревожное или депрессивное, во втором триместре не наблюдается стабилизации, в третьем триместре тревожность или депрессивные состояния усиливаются; активность в третьем триместре связана со страхами за исход беременности, родов, послеродовой период. Первое шевеление ощущается рано, сопровождается длительными сомнениями или, напротив, четкими воспоминаниями о дате, часе, условиях; переживается с тревогой, испугом, возможны болезненные ощущения. Дальнейшие шевеления часто связаны с тревожными ощущениями, тревогой по поводу собственного здоровья и здоровья ребенка, характерна направленность на получение дополнительных сведений, патронаж. В воспитании родившегося ребенка формируется доминирующая гиперопека, выражена воспитательная неуверенность и противоречивость матери.

3. ***Эйфорический.*** Все характеристики носят неадекватную эйфорическую окраску, отмечается некритическое отношение к возможным проблемам беременности и материнства, нет дифференцированного отношения к характеру шевеления. Обычно к концу беременности появляются осложнения. Как правило, подобный стиль переживания беременности демонстрируют женщины с истерическими чертами личности, а также длительно лечившиеся от бесплодия. Нередко беременность становится средством манипулирования, способом изменения отношений с мужем. Декларируется чрезмерная любовь к ребенку, при этом на возникающие недомогания нет адекватной, внимательной реакции, следовательно, потребности развивающегося ребенка не удовлетворяются оптимально. Впоследствии к ребенку устанавливаются отношения потворствующей гиперпротекции, и нередко конфликты с супругом выносятся в сферу воспитания, что не может не сказаться на развитии ребенка.

4. ***Игнорирующий.*** Идентификация беременности слишком поздняя, сопровождается чувством досады или неприятного удивления. Соматический компонент либо не выражен, либо состояние даже лучше, чем до беременности. Динамика эмоционального состояния по триместрам либо не наблюдается, либо отмечается повышение активности и общего эмоционального тонуса. Первое шевеление отмечается очень поздно; последующие шевеления носят характер физиологических переживаний, к концу беременности характеризуются как доставляющие неудобство; активность в третьем триместре повышается, но ее направленность не связана с ребенком.

5. ***Амбивалентный.*** Общая симптоматика сходна с тревожным типом, особенностью является резко противоположные по физическим и эмоциональным ощущениям переживания шевеления. Характерно возникновение болевых ощущений; интерпретация своих отрицательных эмоций преимущественно выражена как страх за ребенка и исход беременности, родов; характерны ссылки на внешние обстоятельства, мешающие благополучному переживанию беременности.

6. ***Отвергающий.*** Идентификация беременности сопровождается резкими отрицательными эмоциями. Вся симптоматика резко выражена и негативно физически и эмоционально окрашена; переживание всей беременности как кары, помехи и т.п. Шевеление окрашено неприятными физиологическими ощущениями, сопровождается неудобством, брезгливостью; к концу беременности возможны всплески депрессивных или аффективных состояний. Женщина утверждает, что не хочет иметь ребенка, не верит в свою способность выносить и родить здорового малыша; боится быть покинутой мужем, родственниками. Впоследствии наблюдается неуверенность и противоречивость матери к воспитанию ребенка, встречается эмоциональное отвержение и жестокое обращение с ребенком.

Известны и другие факторы риска, влияющие на внутриутробное развитие плода. Это так называемые ***тератогены*** — специфические агенты, нарушающие нормальное развитие плода. Это слово происходит от греческого *teras*, означающего «порок развития», или «уродство». К тератогенам относятся болезни, лекарственные и наркотические препараты, вредные воздействия окружающей среды.

Некоторые ***заболевания*** беременных женщин не влияют на развивающийся организм (например, простуда и многие разновидности гриппа), другие могут быть очень опасными, а в некоторых случаях и смертельными для эмбриона или плода. Пять наиболее часто встречающихся опасных бактериальных и вирусных инфекций перечислены в табл. 3.3.

Таблица 3.3

Тератогенные болезни и их последствия

Болезни	Возможные последствия
СПИД	Частые инфекции, потеря веса, неврологические расстройства, смерть
Цитамегаловирус	Глухота, слепота, ненормально маленькая голова, умственная отсталость
Генитальный герпес	Энцефалит, увеличенная селезенка, нарушение свертывания крови
Краснуха	Инфекция в эмбриональном периоде: умственная отсталость, поражения глаз, ушей, сердца, генитальные и кишечные аномалии. Инфицирование во время периода плода менее опасно, но возможно рождение ребенка с недостаточным весом, потерей слуха, с костными аномалиями
Сифилис	Поражение центральной нервной системы, зубов и костей

Источники: [Берк, 2006; Кайл, 2002].

Другие инфекционные заболевания, перенесенные беременными женщинами (например, ветряная оспа, токсоплазмоз, туберкулез), также могут приводить к преждевременным родам, недостаточному весу новорожденного, к физическим дефектам и умственной отсталости.

В табл. 3.4 перечислены ***лекарственные и наркотические препараты***. Некоторые из них часто употребляются в повседневной жизни, но для беременных они могут представлять большую опасность.

Некоторые ***факторы окружающей среды***, известные как тератогены, перечислены в табл. 3.5.

Исследователи выделили ***четыре главных принципа действия тератогенов*** [Кайл, 2002].

1. Воздействие тератогена зависит от генотипа организма. Одно и то же вещество в зависимости от наследственности может быть вредным для одного организма и безопасным для другого.

2. Воздействие тератогенов изменяется на разных этапах внутриутробного развития. Развивающиеся части и системы организма более уязвимы для воздействия тератогенов в определенные отрезки времени. Часто их воздействие на стадии зиготы ведет к пренатальной смерти зародыша, на стадии эмбриона обусловливает тяжелые врожденные аномалии, на стадии плода — функциональные дефекты и легкие врожденные аномалии.

Таблица 3.4

Тератогенные препараты и последствия их применения

Препарат	Возможные последствия
Талидомид	Уродства рук, ног, кистей и пальцев рук
Аспирин	Дефицитарность интеллекта, внимания и двигательных навыков
Некоторые гормональные препараты (например, гормон диетилстилбестрол)	Пороки развития половых органов, частые случаи рака влагалища или яичек
Тетрациклин	Дефекты костной системы, зубов
Кокаин, героин, метадон	Преждевременные роды, недостаточный вес ребенка, задержка роста, затруднения дыхания, смерть во время родов, повышенная возбудимость, раздражительность и проблемы со сном новорожденного; проблемы, связанные с развитием моторики, зрения, внимания, памяти и речи, проявляющиеся в младенчестве и сохраняющиеся в дошкольные годы
Марихуана	Низкий вес при рождении, уменьшенный размер головы новорожденного (критерий развития головного мозга), нарушения сна, невнимательность и снижение контроля движений в младенчестве и раннем детстве
Никотин	Недостаточный вес новорожденного, выкидыш, преждевременные роды, нарушение пульса и дыхания во время сна, младенческая смерть, развитие рака в последующие периоды детства, задержка роста. По некоторым данным, меньший объем внимания, плохая память, более низкий уровень интеллекта, поведенческие проблемы в течение детства и подросткового возраста
Алкоголь	Алкогольный синдром плода, заключающийся в гиперактивности, умственной отсталости, нарушении моторной координации, внимания, памяти, речи, планировании и способности к решению проблем. Замедленное физическое развитие и аномалии внешности: широко расставленные глаза, короткие полоски век, маленький вздернутый нос, тонкая верхняя губа и маленькая голова. Встречаются также дефекты глаз, ушей, носа, горла, сердца, гениталий, мочевого канала и иммунной системы
Кофеин	Выкидыши, низкий вес при рождении, слабый мышечный тонус, симптомы отчужденности новорожденного

Источники: [Берк, 2006; Кайл, 2002; Крайг, 2000].

Таблица 3.5

Последствия воздействия тератогенов

Тератоген	Возможные последствия
Свинец	Преждевременные роды, недостаточный вес новорожденных, повреждения головного мозга, задержка психического и моторного развития
Ртуть	Задержка роста, умственного развития, церебральный паралич, неправильная речь, трудности с жеванием и глотанием, плохая координация движений
ПХБ (полихлор-бефенилы)	Недостаточный вес новорожденных, депигментированная кожа, деформация десен и ногтей, нарушения памяти и вербальных навыков
Радиация	Выкидыши, лейкемия, задержка физического и умственного развития

Источники: [Берк, 2006; Кайл, 2002].

3. Каждый тератоген влияет на определенный аспект (аспекты) внутриутробного развития, т.е. тератогены не повреждают все системы организма, а действуют избирательно.

4. Возможны отсроченные последствия повреждения тератогенами, т.е. они не всегда очевидны при рождении, но могут проявиться в дальнейшем.

Кроме того, вред, приносимый тератогенами, зависит от его дозы и времени влияния: чем больше доза и время влияния, тем негативнее эффект. Одновременное присутствие нескольких негативных факторов (плохое питание, недостаточный медицинский уход и дополнительные тератогены) также может отяготить воздействие отдельного вредоносного агента [Берк, 2006].

3.3

Перинатальный период

Перинатальный период — это период, непосредственно предшествующий родам, а также сами роды и период, следующий сразу за ними. При нормальном ходе беременности роды наступают примерно на 38-й неделе после зачатия. Обычно процесс родов разделяется на ***три стадии*:** предродовые схватки, собственно роды и изгнание последа (плаценты с пуповиной). Первая стадия родов характеризуется сокращениями матки, которые постепенно становятся более частыми и мощными. Шейка матки раскрывается, образуя свободный проход в родовой канал, процесс длится от 12 до 24 ч при первых родах и от 3 до 8 ч при последующих. Вторая стадия родов, длящаяся от 10 до 50 мин, заключается в изгнании плода: продолжаются сильные маточные схватки, но мать испытывает позывы к сокращению мышц брюшной полости, по мере этого одновременно с каждой схваткой ребенок выталкивается вниз и наружу. Третья стадия характеризуется изгнанием последа (плацента отделяется от стенки матки и выходит наружу) и обычно длится 10–15 мин.

Необходимо отметить, что существуют огромные культурные различия как в сопровождении беременности, так и в практике родовспоможения.

В среднем вес доношенного ребенка составляет 2,5–4,3 кг, а рост — от 48 до 56 см. Мальчики обычно оказываются несколько выше и тяжелее, чем девочки.

В. Апгар разработана стандартная оценочная шкала для быстрого определения состояния здоровья новорожденных (табл. 3.6).

Таблица 3.6

Шкала Апгар для оценки состояния новорожденных

Признак	**Оценка признака в баллах**		
	0	**1**	**2**
Сердцебиение	Отсутствует	Частота меньше 100 уд/мин	Частота больше 100 уд/мин
Дыхание	Отсутствует	Медленное, нерегулярное	Громкий крик
Мышечный тонус	Вялый	Некоторая степень сгибания	Активные движения
Рефлекторная возбудимость	Отсутствует	Слабо выражена (гримаса)	Хорошо выражена (крик)
Окраска кожи*	Синюшная или бледная	Розовая окраска тела и синюшная — конечностей	Розовая

* У чернокожих новорожденных определяется цвет слизистой оболочки, ладоней и подошв.
Источник: [Крайг, 2000, с. 186].

Оценка проводится через 1 мин после рождения и повторяется через 5 мин. Семь и более набранных баллов указывают на то, что младенец находится в хорошем физическом состоянии. Результат, находящийся в диапазоне между четырьмя и шестью баллами, говорит о том, что те или иные системы организма ребенка еще не функционируют полностью и ему требуется специальная помощь в установлении дыхания и других жизненно важных процессов. При оценке ниже четырех баллов младенцу необходима срочная медицинская помощь, немедленное подключение к системам жизнеобеспечения.

Существенными являются проблемы ***недоношенности*** и ***малого веса ребенка***. *Недоношенными* считаются дети, появившиеся на свет более чем за 3 недели до завершения полной 38-недельной беременности. *Маловесные* дети весят существенно меньше, чем положено, исходя из сроков вынашивания. Иногда недоношенность и малый вес новорожденного сочетаются, но это не обязательно. Ребенок может быть выношен все девять месяцев, но не иметь положенных 2,5–2,8 кг веса при рождении, он доношенный, но маловесный. Ребенок, рожденный через 7 месяцев и весящий 1,2 кг (средний вес для этого срока), — только недоношенный. Из этих двух осложнений недоношенность менее опасна для психического развития ребенка. На

первом году жизни недоношенные дети часто отстают в развитии от своих доношенных сверстников, но к 2 или 3 годам эти отличия сглаживаются, и большинство недоношенных детей в дальнейшем развиваются нормально [Кайл, 2002].

Для маловесных детей прогноз не столь оптимистичен, особенно если при рождении они весят меньше 1,5 кг, такие дети если выживают, то обычно отстают в когнитивном и моторном развитии [Там же]. Если маловесные дети весят больше 1,5 кг, то они имеют лучшие перспективы, хотя также сталкиваются с серьезными проблемами. В течение первого года жизни они чаще умирают, подхватывают инфекционные заболевания и демонстрируют признаки поражения головного мозга. В дальнейшем они могут отставать в своем развитии от сверстников: хуже справляются с тестами интеллекта, являются более невнимательными, хуже учатся в школе, демонстрируют социальную незрелость [Берк, 2006].

Для нормального развития детей группы риска (недоношенных и маловесных) очень важна ***поддерживающая среда***: качественное медицинское обслуживание, внимательные и заботливые родители, стимулирующие развитие условия. К *специальным методикам стимуляции таких детей* относят висячие гамаки и водные матрацы для младенцев, замещающие легкие движения, которые ощущались бы ребенком, если бы он все еще находился в утробе матери; демонстрация привлекательной игрушки; аудиозапись биения сердца, мягкой музыки или материнского голоса; массаж; «методика кенгуру» (недоношенный младенец прячется между грудями матери и выглядывает из ее одежды). Результаты многих исследований показывают, что данные формы воздействия способствуют более быстрому увеличению веса, упорядочиванию цикла сна — бодрствования, усилению исследовательской активности младенца и его моторного развития [Кайл, 2002].

Важная проблема — ***адаптация ребенка к родам и рождению***. В настоящее время растет интерес к проблеме влияния на психическое и личностное развитие пренатального и перинатального периодов. Первыми, кто обратил на данную проблему внимание, были психоаналитики. Отто Ранк отводит центральную роль в развитии личности *родовой травме*, рассматривая рождение как глубочайший шок на физиологическом и психологическом уровнях [Ранк, 2009]. *Травма рождения*, согласно О. Ранку, связана с отделением ребенка от матери, когда ребенок теряет «блаженство», райскую ситуацию внутриутробного существования. Именно эта первичная травма является причиной всякого страха, травматических переживаний всех последующих разлук, а также любых невротических состояний. Весь период детства О. Ранк рассматривает как ряд попыток справиться с травмой рождения. Центральный человеческий конфликт, по О. Ранку, — стремление вернуться в матку, к безмятежному, райскому состоянию и в то же время родовая тревога, страх возвращения в материнское лоно из-за страха «изгнания из рая». Всякое удовольствие, с его точки зрения, в конечном счете имеет тенденцию к восстановлению первичного внутриматочного удовольствия. Также и сексуальность — это символическое воссоединение с матерью, воссоздание внутриутробного блаженства. Травма рождения, согласно О. Ранку, — психологическая сила, лежащая в основе человеческого творчества, религиозных образований, искусства, философских построений, которые в конечном счете являются попытками преодоления травмы

рождения, средствами адаптации к ней [Ранк, 2009]. По его мнению, самой удачной попыткой преодоления травмы рождения должен быть признан психоанализ [Там же].

Н. Фоудор [Блюм, 1996] полагает, что опыт собственного рождения настолько травматичен, что природа позаботилась о вытеснении его из детской памяти. Страх смерти фактически возникает при рождении, и родовая травма, пережитый при родах страх символически представлен в сновидениях (например, в таких видениях, как ползание через узкие отверстия; врастание в землю; погружение в грязь или песок; раздавливание или сжатие; утопление; засасывание водоворотом, утаскивание акулами, крокодилами, страх быть проглоченным дикими животными или монстрами; кошмары удушения или захоронения заживо; фобии увечья или смерти). Осложненное пренатальное развитие или процесс рождения ведет, по Н. Фоудору, к тому, что некоторые дети уже рождаются невротиками в результате перенесенных внутриутробных испытаний.

Н. Фоудор предлагает *четыре принципа пренатальной психологии* [Там же]:

- роды являются травматичными почти в каждом случае;
- продолжительным родам сопутствуют бо́льшая родовая травма и более серьезные психические осложнения;
- интенсивность родовой травмы пропорциональна повреждениям, которые ребенок получает во время родов и сразу после рождения, и в дальнейшем ведет к более серьезным последствиям;
- любовь и забота о ребенке непосредственно сразу после родов играют решающую роль в уменьшении длительности и интенсивности травматических последствий.

Одни современные исследователи утверждают, что психика младенца во время, а тем более до рождения слишком неразвита, чтобы процесс появления на свет мог оказать сколько-нибудь серьезное воздействие на последующее развитие ребенка. Но другие ученые (например, психоаналитики) утверждают, что процесс рождения, несомненно, запечатлен в бессознательном и, более того, доступен зрелому сознанию [Гроф, 1993; Марчер и др., 2003].

С. Гроф [1993], основоположник трансперсональной психологии, предполагает, что психическая жизнь начинается задолго до того, как человек рождается. Опыт внутриутробного периода и собственного рождения сохраняются у человека на бессознательном уровне. Его несут четыре так называемые *базовые перинатальные матрицы*, отражающие четыре клинические стадии биологического рождения: внутриутробное существование (первая перинатальная матрица — «безмятежная внутриматочная жизнь»); предродовые схватки, когда шейка матки еще закрыта (вторая перинатальная матрица — «переживание космической поглощенности»); продвижение плода по родовому каналу (третья перинатальная матрица — «борьба смерти — возрождения»); собственно рождение ребенка (четвертая перинатальная матрица — «опыт смерти — возрождения»). Многие психические нарушения (ипохондрия, шизофренические психозы, депрессии, алкоголизм, наркомания, невроз навязчивых состояний, тики, заикание, вегетативные неврозы и проч.) Гроф объясняет травматическими переживаниями, испытанными в пренатальный и пе-

ринатальный периоды еще неродившимся ребенком. С. Гроф создал вариант терапии повторного рождения (техника гипервентиляции, или холотропная терапия), акцентирующей метафорические и трансперсональные аспекты с целью преодоления тех проблем, которые связаны с родовой травмой.

А.В. Захаров [2005], исходя из своей психотерапевтической практики, полагает, что у детей, перенесших травмирующий родовой опыт, отмечается более раннее и более интенсивное проявление страхов. Страх темноты, одиночества и замкнутого пространства он называет *перинатальной триадой страхов.* Избавиться или ослабить их можно в психотерапии, заключающейся в возможности заново, в игровой форме, благополучно пройти этапы «собственного рождения».

Л. Марчер, Л. Олларс, П. Бернард [2003] также акцентируют внимание на том, что травма рождения выступает как один из источников психологических проблем. Признаками возможного наличия проблем, связанных с процессом рождения, с их точки зрения, выступают:

- сильное ощущение замешательства и неспособности действовать в жизни: «неспособность выйти» из трудной ситуации или неспособность «пройти через нее»; чувство, что не удается использовать все свои возможности в данной ситуации, ощущение, что «увяз в обстоятельствах»;
- спонтанные физические ощущения в областях тела, связанных с процессом рождения (давление в голове, крестце, пятках, пупке);
- в стрессовой ситуации спонтанное принятие человеком позы эмбриона;
- преобладание в снах и фантазиях образов каналов, тоннелей и проч.

В этих случаях, а также в ситуации, когда человек хочет полностью проработать структуры своего характера, возможно проведение повторного рождения методом бодинамики с целью создания нового опыта (импринта) рождения, чтобы пациент заново пережил эту важнейшую жизненную веху такой, какой она должна была бы быть. Повторное рождение решает две задачи: 1) прийти к пониманию, какой фактор оказался действительно травмирующим или психологически значимым при рождении индивида; 2) создать новый импринт («отпечаток») рождения, позволяющий клиенту реально почувствовать, чего так недоставало в его реальном опыте рождения [Марчер, 2003].

Действительно ли родовой опыт столь травматичен для ребенка? На этот вопрос нет однозначного ответа среди исследователей. Роды — это, конечно, стресс, о чем свидетельствует, в частности, резкий выброс адреналина, необходимый для мобилизации всех сил младенца, нужных для проталкивания себя по родовым путям. Стресс может быть усилен также дополнительными травмами, причиной которых могут быть всевозможные осложнения или медицинское вмешательство. Сильные схватки приводят к сильному давлению на головку ребенка, регулярно сжимая плаценту и пуповину, вследствие чего происходит временное уменьшение имеющихся у него запасов кислорода. Однако здоровые младенцы хорошо вооружены, чтобы выдержать эти травмы. Известно, что сила схваток заставляет ребенка вырабатывать большие количества *гормонов стресса*, в его кровеносной системе циркулирует большое количество естественных болеутоляющих средств (бета-эндорфины), которые позволяют успешно справиться со стрессовой ситуа-

цией. Эта *адаптационная реакция* помогает ребенку выдержать кислородную депривацию, подготавливает его к дыхательным движениям, побуждая легкие абсорбировать любые остающиеся газы и расширяя бронхи, а также гормоны стресса возбуждают младенцев, вследствие чего дети появляются на свет в состоянии полного бодрствования, готовые к взаимодействию с миром [Берк, 2006].

Для ребенка появление на свет является стрессовым, шоковым событием, однако большинство новорожденных обладают всем необходимым для того, чтобы справиться с этим процессом. Вопрос, может ли опыт собственного рождения быть запечатленным в психических структурах новорожденного, остается дискуссионным.

Контрольные вопросы

1. Дайте краткую характеристику трех периодов пренатального развития и опишите основные стадии каждого из них.
2. Как среда влияет на пренатальное развитие?
3. Что такое тератогены? Опишите последствия их воздействия в течение пренатального периода.
4. Дайте краткую характеристику трем стадиям родов.
5. Влияют ли медицинские технологии родовспоможения на психическое развитие младенца? Если — да, то каким образом?
6. Какие опасности сопровождают новорожденных, которые появились на свет с недостаточным весом или родились раньше срока?
7. Охарактеризуйте особенности протекания перинатального периода и его влияние на психическое развитие ребенка (О. Ранк, С. Гроф и др.).
8. Какие факторы могут стимулировать развитие детей недоношенных, маловесных или переживших родовую травму?

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Самые быстрые пренатальные изменения, когда закладываются основания всех структур тела и внутренних органов, происходят:** а) в герминальный период; б) на стадии зиготы; в) в эмбриональный период; г) на стадии плода
2	**Фетальный период продолжается:** а) с рождения до двух недель; б) со 2-й по 8-ю неделю; в) с 8-й недели до 7–8 месяцев; г) с 9-й недели до рождения

№	ВОПРОСЫ
3	**Жизнеспособность, т.е. способность плода жить вне организма матери при условии интенсивной поддержки и особого ухода наступает приблизительно в возрасте:** а) 24 недель; б) 7–8 недель; в) 8 месяцев; г) 1–2 месяцев
4	**Термин «тератогены» означает:** а) условия среды, способствующие развитию цефалокаудальной тенденции развития; б) токсические агенты, нарушающие цефалокаудальную тенденцию развития; в) условия среды, способствующие развитию в пренатальный период; г) токсические агенты, вызывающие нарушение нормального развития в пренатальный период
5	**Поведение, т.е. активность, выражающаяся в хорошо координированных паттернах движений, возникает:** а) в герминальный период; б) на стадии зиготы; в) в эмбриональный период; г) на стадии плода
6	**Проксимодистальная тенденция развития — это:** а) ход развития, при котором процесс роста происходит в направлении «от головы к ногам»; б) ход развития, при котором процесс роста происходит в направлении от центра тела к периферии; в) тенденция развития, заключающаяся в переходе от генерализованных, охватывающих все тело реакций к более локальным и специфическим реакциям; г) организация дифференцированных клеток в органы и системы

Рекомендуемая литература

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 152–194.

Кайл Р. Детская психология: тайны психики ребенка. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 60–77.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 152–198.

Гроф С. За пределами мозга. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993. С. 111–153.

4
глава

МЛАДЕНЧЕСТВО

4.1
Кризис новорожденности

Первый период в жизни человека — ***новорожденность*** (0—1–2 месяца). Это самый настоящий и самый первый кризис, переломный момент в жизни ребенка, смысл которого состоит в переходе от внутриутробного способа существования к относительно самостоятельной жизни в новой, чрезвычайно разнообразной и сложной среде, переход с *биологического к социальному типу развития*, при котором источник, движущие силы, форма развития уже иные. Это подлинный скачок в развитии, сопровождающийся резким изменением условий жизни: относительно холодная родильная палата (при отсутствии у младенца сложившейся системы терморегуляции), яркая освещенность, воздушная среда, требующая иного типа дыхания, действие силы притяжения, смена типа питания. О трудности приспособления к новой ситуации развития свидетельствует потеря ребенком в течение первых дней веса, составляющая 5–6% от первоначального. В нормальных условиях процесс снижения и последующего восстановления веса происходит в течение первых трех недель жизни. Обычно через 7–11 дней после рождения ребенок набирает первоначальный вес, с которым он родился, что принято считать *медицинским критерием* конца кризиса новорожденности.

С точки зрения Л.С. Выготского [2003], новорожденность — это ***промежуточный период между внутри- и внеутробным развитием***: ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически. О переходном, смешанном характере развития новорожденного свидетельствуют:

1) питание ребенка, он питается продуктом материнского организма, хотя и должен самостоятельно его «добывать» — сосать;

2) недостаточная дифференциация сна и бодрствования: ребенок 80% времени проводит во сне, однако сон его носит беспокойный, прерывистый и поверхностный характер;

3) эмбриональная поза: ребенок находится во внутриутробной позе во время сна и бодрствования;

4) двигательные особенности: многие рефлексы новорожденного — атавистические, через несколько месяцев они исчезают;

5) недоношенность или переношенность (рождение ребенка через 280 дней ±40 дней) существенно не влияют на его развитие.

Л.С. Выготский говорит о «***рудиментарном состоянии психической жизни новорожденного***», которая представляет собой недифференцированные, нерасчлененные переживания (сплав аффекта, влечения, ощущения). Ребенок не отделяет себя, своих переживаний от окружающего мира, не отличает людей от физических объектов, воспринимает ситуацию в целом, выделяя, скорее, чувственный тон происходящего, чем объективные элементы окружающего мира. Центральным новообразованием данного периода, по мнению Л.С. Выготского, является становление ***индивидуальной психической жизни новорожденного*** [Выготский, 2003].

Новорожденный совершенно беспомощный, у него нет ни единой сложившейся формы поведения, ни одной своей потребности он не может удовлетворить самостоятельно, он полностью зависит от взрослого человека. Однако нельзя недооценивать возможности новорожденного. Новорожденные дети обладают целым рядом сложных ***врожденных рефлексов***, которые важны как показатели, отражающие состояние и процессы созревания нервной системы и составляющие физиологическую основу психической деятельности младенца. Все рефлексы новорожденного можно разбить на четыре класса:

- рефлексы, обеспечивающие работу основных систем организма (дыхательной, пищеварительной, выделительной);
- защитные рефлексы (зажмуривание глаз, кашель);
- ориентировочные (реакция на новый стимул);
- атавистические, которые, являясь наследием наших далеких предков, исчезнут к концу 2–4-го месяца.

В табл. 4.1 приводится краткая характеристика наиболее важных безусловных рефлексов новорожденного.

Таблица 4.1

Рефлексы новорожденного

Рефлекс	Описание	Время исчезновения
Рефлекс Моро	Когда ребенка резко поднимают или опускают, обе его руки, полусогнутые в локтях, раздвигаются, а пальцы растопыриваются; затем руки возвращаются в исходное положение, а пальцы вновь сжимаются в кулачки	Обычно после 4-го месяца
Шейно-тонический рефлекс	Когда голову лежащего на спине ребенка поворачивают в сторону, он вытягивает руку и ногу с той стороны тела, куда повернута голова, и сгибает противоположные руку и ногу, принимая так называемую «позу фехтовальщика»	Обычно после 4-го месяца
Рефлекс шагания	Когда ребенка держат вертикально, упирая его ступни о твердую поверхность и перемещая туловище вперед, движения его ног напоминают скоординированную ходьбу	После 2-го или 3-го месяца

Окончание табл. 4.1

Рефлекс	Описание	Время исчезновения
Рефлекс опоры	Близок к рефлексу шагания. Когда подошвы ног ребенка касаются края стола, он пытается встать на него	После 2-го месяца
Хватательный рефлекс кисти	Когда к ладони ребенка прикасаются карандашом или пальцем, он цепко хватается за него, а при попытке вытащить сжимает пальчики еще крепче	Обычно после 5-го месяца
Рефлекс Бабкина	При давлении на ладонь и предплечье любой из рук ребенок открывает рот, поворачивает голову в сторону раздражителя и закрывает глаза	После 4-го месяца
Хватательный рефлекс стопы	Аналогичен рефлексу кисти. Если слегка нажать кончиками пальцев на переднюю часть подошвы, у ребенка произойдет тоническое сгибание пальцев стопы	После 9-го месяца
Рефлекс Бабинского	Если подошвенную поверхность ступни ребенка поглаживать от пятки к пальцам, наблюдается тыльное сгибание большого пальца стопы и подошвенное сгибание всех остальных пальцев	После 6-го месяца
Рефлекс «поиска груди»	Если дотронуться до щеки ребенка, он поворачивается в направлении раздражителя и открывает рот, как будто ища сосок	После 3-го или 4-го месяца
Сосательный рефлекс	Если положить палец в рот ребенка, он начнет сосать его, совершая ритмичные сосательные движения	
Плавательный рефлекс	Ребенок пытается совершать координированные плавательные движения, если его поместить в воду животом вниз	После 6-го месяца
Рефлекс «с глаз на шею»	Если держать ребенка вертикально, не придерживая его голову сзади, то при освещении глаз его голова быстрым движением откидывается назад	
Зрачковый рефлекс	Зрачки ребенка сужаются при ярком свете и при засыпании, расширяются в темноте и при пробуждении	Сохраняется в течение всей жизни

Источник: [Крайг, 2000, с. 212].

В период новорожденности *построение индивидной организации* осуществляется по следующим основным направлениям [Рыбалко, 2001]:

- совершенствование и усиление функционирования отдельных структур (акт сосания);
- интеграция отдельных компонентов в единый функциональный комплекс (пищевая система: интеграция ориентировочно-пищевых движений головы, губ,

языка, интенсивное и продолжительное сосание, координация дыхательных, глотательных движений с актом сосания);

• возникновение новообразований (поза новорожденного: положение новорожденного внешне сходно с внутриутробным положением плода, но у него усиливается тонус мышц задней поверхности шеи и глубоких мышц спины, обеспечивающих выпрямление и удержание головы и туловища в прямом положении).

В настоящее время известно немало фактов, свидетельствующих о способности новорожденных к *научению*. Уже в первые дни жизни младенцы чрезвычайно своеобразно реагируют на речь взрослых, двигаясь в такт с ритмикой произносимых слов (покадровый анализ видеозаписей обнаруживает подобные движения рук или пальцев новорожденных). Оказалось, что и взрослые, обращаясь к младенцу, совершают аналогичные микродвижения, причем ритмы движений младенца и близкого взрослого совпадают. Эта способность получила название *синхронного взаимодействия* [Баттерворт, Харрис, 2000]. У новорожденных обнаружена также *способность к подражанию*: способность к имитации лицевых движений (высовывание языка, открывание рта, выпячивание губ); способность к имитации движений пальцев рук и имитации эмоций [Там же].

Сенсорные процессы новорожденных с первых дней жизни осуществляют элементарный анализ воздействий среды по качеству, интенсивности раздражителей, их соотношению в пространстве и во времени, хотя степень тонкости различения намного уступает не только взрослому человеку, но и детям более старшего возраста [Рыбалко, 2001].

З***рение новорожденного*** представляет собой наименее зрелый из всех младенческих органов чувств. Новорожденные нечетко видят объекты, находящиеся на различных расстояниях; движения глаз новорожденного короткие и скачкообразные (плавные движения глаз развиваются лишь к 2-месячному возрасту) и ограничиваются близлежащей областью; глаза новорожденного имеют фиксированное фокусное расстояние (только объекты, находящиеся на расстоянии приблизительно 21 см от его глаз, воспринимаются в фокусе, что как раз совпадает со средней удаленностью лица матери от младенца, когда он находится у нее на руках); слабо развита функция управления конвергенцией глаз, т.е. новорожденные не могут сфокусировать глаза на одной точке, поэтому они не воспринимают глубину [Баттерворт, Харрис, 2000]. Тем не менее уже в первые дни после рождения ребенок способен к достаточно тонкому визуальному различению, в том числе и цветовому. Так, 37% детей от 15 часов до 17 дней своей жизни реагируют на изменение цвета, различая красный и зеленый цвета [Рыбалко, 2001]. Новорожденные могут различать не только простые стимулы, но и комплексные раздражители различной степени структурированности, что можно рассматривать в качестве переходной формы от сенсорики к перцепции. В первые десять дней своей жизни, по данным Р. Франц [Там же], дети предпочитают структурные, комплексные объекты простым; трехмерные — плоскостным; движущиеся — неподвижным; асимметричные, неправильной формы — симметричным.

Особую чувствительность новорожденные младенцы проявляют к человеческому лицу. Некоторые исследователи полагают, что склонность ориентироваться

на человеческое лицо является врожденной. Они основываются на данных, согласно которым новорожденные предпочитают рассматривать простые, похожие на лица стимулы с естественно (вертикально), а не неестественно («вверх тормашками» или «наперекосяк») расположенными элементами (рис. 4.1). Новорожденные следят за двигающимися в поле их зрения лицами дольше, чем за другими объектами [Берк, 2006]. Исследование Дж. Уолтона и Т. Бауэра [Баттерворт, Харрис, 2000] показало, что уже через 7 ч после рождения младенцы предпочитают смотреть на цветное изображение своей мамы на экране компьютера, а не на лицо чужого человека с волосами такого же цвета. По мнению ряда исследователей, вероятно, что в течение первых часов после рождения существует ***сензитивный период***, когда новорожденный находится в бодрствующем состоянии и проявляет особую готовность запечатлеть индивидуальные черты лица своей мамы. Хотя другие исследователи полагают, что ребенок начинает распознавать черты лица матери между 1-м и 2-м месяцами [Берк, 2006].

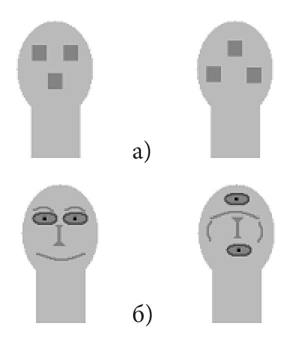


Рис. 4.1. Раннее восприятие человеческого лица

Новорожденные предпочитают смотреть на простой паттерн слева (напоминающий лицо), а не на «перевернутую» версию лица справа (а).

Если сложный паттерн лица (слева) и не менее сложный, но «беспорядочный» паттерн (справа) попадают в поле зрения малыша, то ребенок концентрирует внимание на образе лица (б).

Источник: [Берк, 2006, с. 270].

Слуховая система новорожденных развита достаточно хорошо. Новорожденные способны реагировать на широкий диапазон звуков. Однако они предпочитают голоса в женском диапазоне (средняя частота 260 колебаний в секунду) голосам в мужском диапазоне (130 колебаний в секунду). Они способны различать звуки, отличающиеся между собой больше, чем на одну октаву (89% новорожденных), ровно на одну октаву (70%) и меньше, чем на одну октаву (40%) [Рыбалко, 2001]. Простым звукам новорожденные предпочитают сложные, такие как шумы и голоса.

В первые дни жизни младенцы уже могут различать некоторые звуковые паттерны: сочетание тонов, расположенных в восходящем порядке, и сочетание слогов, расположенных в нисходящем порядке; слова, состоящие из двух слогов, и слова, состоящие из трех слогов; похожие слова с непохожими ударениями (например,

м***а***-ма и ма-м***а***), а радостная речь воспринимается ими как противоположная речи, наполненной гневом, печалью или нейтральными эмоциями [Берк, 2006].

Новорожденные особенно чувствительны к звукам человеческой речи. Современные исследования показывают, что новорожденные способны отличить голос матери от голосов других женщин, а это значит, что параметры материнского голоса становятся привычными для младенца еще внутриутробно. Для доказательства этой гипотезы был проведен следующий эксперимент: в течение последней трети беременности матери читали вслух один и тот же рассказ, и младенец мог многократно «слышать» его в исполнении матери. В первый день после рождения младенцу давали через наушники запись того же рассказа в исполнении матери или незнакомого ему голоса. Во время прослушивания дети сосали соску, и ритм сосания быстрее приспосабливался к восприятию голоса матери, чем к незнакомому голосу [Баттерворт, Харрис, 2000].

Новорожденные также способны к локализации источника звука: уже в первые дни жизни они поворачивают глаза по направлению к источнику звука. Д. Мьюир и Дж. Филд [Там же] провели следующий эксперимент. Исследователь тряс две погремушки с обеих сторон от новорожденного младенца, причем только одна погремушка производила звук. Новорожденные предпочитали смотреть в сторону звучащей погремушки. Таким образом, чувствительность к звукам обеспечивает поддержку зрительному и тактильному изучению внешней среды.

Тактильные ощущения хорошо развиты у новорожденных. Они реагируют на холод, тепло, прикосновение, боль. Тактильная чувствительность новорожденных характеризуется неравномерностью: наиболее чувствительными зонами являются губы, ладони и лоб ребенка [Рыбалко, 2001]. На протяжении пренатального периода эти области вместе с гениталиями первыми приобретают чувствительность к прикосновению [Берк, 2006]. Младенцам свойственна врожденная чувствительность к боли. Температурная чувствительность проявляется в том, что ребенок может отказаться от молока, которое холоднее на 1°С. Интересно, что к концу периода новорожденности объект, исследованный младенцем тактильно, может быть впоследствии опознан визуально. Э. Мелтзофф и Р. Бортон [Баттерворт, Харрис, 2000] исследовали 29-дневных младенцев, предлагая им для сосания пустышки обычной и необычной, оригинальной формы. Одни дети получали гладкую соску, другие — соску «шишковатой» формы; однако в обоих случаях соску помещали ребенку в рот, не давая ему взглянуть на нее. Малыши активно исследовали соску губами и языком. После этого справа и слева в поле зрения малыша помещали увеличенные (длиной 6,4 см) модели обеих сосок. Младенцы отдавали предпочтение той соске, которую они исследовали орально. Таким образом, активное оральное исследование дает младенцу некоторую информацию о том, как выглядят предметы, т.е. существует функциональная связь между действием и перцепцией уже в возрасте одного месяца.

Органы вкуса и обоняния также функционируют с самого рождения. Новорожденные демонстрируют различные реакции на кислое и горькое (сжимают губы при вкусе кислого и растягивают их в дугу при попадании в рот горькой пищи) и сладкое (лицевые мышцы расслабляются). Новорожденные демонстрируют та-

кую же лицевую экспрессию отвращения или удовольствия, когда они ощущают неприятные запахи (тухлого яйца) или приятные (молока, меда, бананов, шоколада). Кроме того, младенцы могут идентифицировать местонахождение запаха и, если он является неприятным, защищают себя, поворачивая голову в противоположном направлении [Берк, 2006].

В возрасте 4–6 дней вскармливаемые грудью младенцы способны распознавать запах грудного материнского молока и отличать его от запаха другой женщины. Э. Макфарлин [Баттерворт, Харрис, 2000] помещал с одной стороны от головы ребенка мягкую салфетку, которую перед этим использовала его мать для вытирания своего грудного молока, а с другой — салфетку, которой пользовалась посторонняя кормящая женщина. Младенцы поворачивали голову в сторону материнской салфетки, предпочитая знакомый запах, который научились распознавать в первые дни жизни.

Важные события в психической жизни новорожденного — ***возникновение слухового и зрительного сосредоточения***. Слуховое сосредоточение появляется на 2–3-й неделе и выражается в том, что резкий звук (а позже, на 3–4-й неделе, и голос человека) вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает. Зрительное сосредоточение, появляющееся на 3–5-й неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд на ярком предмете. Появление зрительного и слухового сосредоточения дает возможность образования ***условных рефлексов*** на отдельные раздражители. Например, в экспериментах по научению новорожденных приучали поворачивать голову влево на звук колокольчика и вправо на звук звонка, подкрепляя каждый успех бутылочкой молока. Первые условные рефлексы на отдельные слуховые и зрительные раздражители, появляясь обычно на 14–21-й день, составляют ***физиологический критерий*** конца новорожденности [Обухова, 2001].

К 4–5-й неделе формируется одно из важных новообразований новорожденности — ***социальная улыбка***: младенец начинает улыбаться — реагировать на другое человеческое лицо и на голос, обычно на лицо и голос мамы. Этолог Р. Аренс утверждает, что в запуске механизма улыбки решающая роль принадлежит глазам. Он нашел, что для появления улыбки достаточно пары красных точек, нарисованных на белом картонном овале. Шесть точек, разбросанных в случайном порядке на таком же овале, вызывало еще больше улыбок. Этологический подход привел автора к заключению, что улыбка младенца вызывается изображением глаз как пусковых стимулов [Баттерворт, Харрис, 2000]. Однако улыбка возникает и у младенцев с врожденной слепотой, когда они слышат звук материнского голоса или когда кто-то прикасается к ним, хотя эти дети несколько отстают в развитии улыбки, т.е. глаза являются только частью комплекса стимулов, на который реагирует младенец.

Первая улыбка возникает на фоне общего удовольствия, но это новая улыбка, она отражает не просто внутреннее физиологическое состояние комфорта, но является, по-видимому, доступным младенцу способом выражения удовольствия в ситуации, когда он видит другого человека, т.е. улыбка начинает выполнять ***коммуникативную функцию***. Улыбке обычно предшествует глазной контакт ребенка и близкого взрослого. До третьей недели младенец кажется окружающим «глядящим

внутрь себя», его взгляд не удается поймать. К третьей неделе происходит первый глазной контакт: ребенок в течение нескольких секунд сосредоточивается на лице взрослого. Вслед за этим, обычно через одну-две недели, появляется первая социальная улыбка, которая знаменует начало собственно психической жизни и представляет собой ***психологический критерий*** окончания кризиса новорожденности.

В возрастной психологии не существует единой точки зрения как на временны́е границы окончания кризиса новорожденности (можно обнаружить чрезвычайно широкие пределы периода новорожденности: от 10 дней до 2 месяцев), так и на собственно критерий этого окончания. По мнению многих авторов, например, Л.Ф. Обуховой [2001], критерием окончания кризиса новорожденности и одним из важнейших его новообразований является *комплекс оживления*, возникающий на втором месяце жизни. ***Комплекс оживления*** — сложный поведенческий комплекс, свидетельствующий о возрастании радости ребенка при виде взрослого и выражающийся в эмоциональных и двигательных реакциях, предречевой вокализации. Ребенок останавливает взгляд на маме или другом близком человеке, ухаживающим за ним, вскидывает руки, быстро двигает ножками, издает громкие звуки и начинает улыбаться. Эту эмоциональную реакцию ребенка на взрослого можно считать началом образования связи «ребенок — взрослый», ее появление знаменует начало становления у ребенка потребности в общении.

Социальная улыбка, или, по мнению других авторов, комплекс оживления, представляет собой начало нового периода — ***младенчества***.

4.2

Психосоциальное развитие

Младенческий возраст — период жизни ребенка от 1–2 месяцев до 1 года. Первая улыбка при виде лица взрослого человека, а затем и комплекс оживления являются показателями того, что специфическая для младенческого возраста социальная ситуация психического развития ребенка уже сложилась. Эту социальную ситуацию связанности, неразрывного единства ребенка и взрослого Л.С. Выготский назвал **«ситуация МЫ»**. Жизнь ребенка полностью зависит от ухаживающего за ним взрослого человека, она как бы вплетена в жизнь и деятельность этого взрослого (в первую очередь мамы), они живут общей жизнью. Появление и исчезновение предметов, перемещение в пространстве, устранение мешающих ребенку раздражителей, удовлетворение основных потребностей всегда осуществляется благодаря участию взрослых, через других. Поэтому, полагает Л.С. Выготский, и возникает «единственная и неповторимая зависимость ребенка от взрослых», которая создает «совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе): эти отношения всегда оказываются опосредованными другими, всегда преломляются через призму отношений с другим человеком» [Выготский, 2003, с. 55]. Именно в этом смысле Л.С. Выготский называет младенца «максимально социальным существом». Другую особенность социальной ситуа-

ции младенчества составляет, по мнению Л.С. Выготского, отсутствие у младенца основных средств социального общения в виде человеческой речи. Таким образом, ***своеобразие социальной ситуации развития*** состоит в противоречии между максимальной социальностью младенца, когда он всей организацией жизни принужден к максимальному общению со взрослыми, и минимальными возможностями общения [Там же].

Ведущая потребность младенчества — потребность в другом человеке, в общении и соответственно ведущая деятельность — ***непосредственно-эмоциональное общение*** [Эльконин, 1989]. М.И. Лисина [1986] выделяет ***четыре критерия***, одновременное наличие которых служит свидетельством того, что у младенца уже есть ***потребность в общении***:

- *внимание и интерес ребенка к взрослому* (появление с 3-й недели ориентиров — в очно-исследовательской активности на воздействия взрослого: ребенок вглядывается во взрослого, затем следит за ним, рассматривает его лицо);
- *эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого* (к 4-й неделе появляется улыбка в ответ на улыбку, а потом и на другие воздействия взрослого; на 2-м месяце жизни у детей складывается «комплекс оживления»);
- *инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь внимание взрослого, проявить себя перед ним* (ребенок, лишь завидев издали фигуру взрослого, улыбается ему по своей инициативе, стремится повторять те действия, которые понравились взрослому);
- *чувствительность ребенка к интенсивности внимания взрослого*. Если до 2-х месяцев ребенок доброжелательно реагирует на любого взрослого (даже на его изображение), то позже начинает улыбаться не только виду взрослого, а различает его отношение — он уже настраивается на общение с ним. И если молчащий взрослый наклоняется над младенцем со специально отрепетированным «индифферентным» выражением лица, то это вызывает беспокойство и даже плач.

Проявления детей, соответствующие этим четырем критериям, возникают в поведении детей не сразу, а один за другим в указанной последовательности, а взятые в совокупности, говорят об оформлении потребности в общении, которое завершается к 2-м месяцам. По мнению М.И. Лисиной, потребность ребенка в общении со взрослым возникает на основе первичных органических нужд детей и их потребности в новых впечатлениях. Решающим фактором служит поведение взрослого, его позиция в отношении к ребенку как к субъекту и партнеру по общению. Более того, взрослый нередко «играет» и за ребенка как за второго участника общения, авансом наделяя его действия значением и смыслом, которых они еще не имеют.

Дефицит общения в этот период ведет к так называемому **эффекту госпитализма**, задержке физического и психического развития детей, появлению различных нарушений поведения. Указанное понятие стали использовать в психологии после Второй мировой войны для описания психического развития детей, потерявших родителей и оказавшихся в больницах или детских домах. В условиях госпитализма, несмотря на хороший уход и питание, наблюдается замедление эмоционального и речевого развития ребенка, задержка развития познавательных функ-

ций. В научный оборот понятие «госпитализм» в 1945 г. ввел австро-американский психоаналитик Р. Спитц (1887–1974), который исследовал его причины, проявления и последствия. Он наблюдал детей, которые с 3 месяцев воспитывались без родителей в детском приюте. Несмотря на хорошее питание и уход, 37% из них умерли в первые два года, из оставшихся 21 ребенка в возрасте от двух до четырех лет только пятеро могли самостоятельно ходить, остальные либо вообще не умели передвигаться и сидеть, либо ходили с посторонней помощью; 12 детей не умели есть с ложки, 20 — самостоятельно одеваться; 6 не говорили совсем, 12 произносили по 2–5 слов, и только один ребенок умел составлять фразы [Лисина, 1986]. Для детей были характерны заторможенность, потеря аппетита, бессонница, печаль, замыкание в себе. Р. Спитц связывал госпитализм с отсутствием материнского ухода за ребенком. Отечественные психологи причину госпитализма видят в дефиците общения.

Английский исследователь Дж. Боулби (см. главу 2) был одним из первых, кто пытался доказать, что главным в психическом развитии является *эмоциональная привязанность* младенца к матери или любому ухаживающему за ребенком взрослому и *качество* этой привязанности. Теплые, прочные отношения между младенцем и матерью, которые дают ребенку чувство безопасности, надежности и защищенности, приводят к более высокому уровню развития когнитивной компетентности и социальных навыков. Как показали исследования [Крайг, 2000], надежно привязанные дети более любознательны, независимы и компетентны, чем их ровесники, проявляют больше фантазии в символических играх, больше настойчивости в учебе, более эффективно общаются со взрослыми и сверстниками. Таким образом, надежная привязанность младенца к матери или к другому взрослому, заботящемуся о нем, является основой его дальнейшего развития. Нарушение чувства привязанности имеет отрицательные последствия для всего дальнейшего психического развития ребенка, создает основу для развития невротической личности, появления психических заболеваний.

В исследовании М.И. Лисиной [1986] наиболее ранняя форма общения называется ***ситуативно-личностной***, самая существенная черта которой — удовлетворение потребности ребенка в *доброжелательном внимании* взрослых. Эта форма общения доминирует в первом полугодии жизни младенца (2–6 месяцев). Общение здесь выступает как самостоятельные эпизоды обмена вниманием и интересом, выражениями нежности и ласки, оно не обслуживает какое-либо иное взаимодействие, а непосредственно и теснейшим образом связано с эмоциями. Именно поэтому Д.Б. Эльконин называет в качестве ведущей деятельности младенчества ***непосредственно-эмоциональное общение***.

М.И. Лисина [1986] выделяет следующие характерные черты ситуативно-личностной формы общения:

- способность детей чутко реагировать на различия в интенсивности внимания взрослого (его появление, улыбка, разговор);
- невосприимчивость к негативным эмоциям близких людей, неумение отличить положительные и отрицательные экспрессии взрослого (укоризна, порицания);

• одинаковое отношение ребенка к близким и незнакомым людям («положительное узнавание»), различия выражаются в степени удовольствия детей. При взаимодействии с близкими людьми они больше радуются и чаще проявляют инициативу, чем при контактах с посторонними людьми.

Разнообразные контакты младенца со взрослыми условно можно разделить на две группы: реактивную и активную. *Реактивная форма:* ребенок реагирует на воздействие взрослого, выступая в качестве объекта общения. К реактивной форме относятся подражательные действия ребенка, возникающие в первом полугодии: ребенок может подражать движениям губ, рук, вокализации [Рыбалко, 2001]. Среди разнообразных форм воздействий взрослых именно речевые стимулы, по данным М.И. Лисиной, вызывают у ребенка особенно интенсивные эмоциональные реакции. Чувствительность младенца к речевым раздражителям оказывается более высокой по сравнению с тактильно-кинестетическими, эмоциональными воздействиями (прикосновение, улыбка). При *активной форме* общения ребенок начинает воздействовать на взрослого, являясь субъектом общения. Появление взрослого в поле зрения ребенка повышает его общую активность. По данным С. Фаянс [Там же], при увеличении расстояния от игрушки до ребенка с 9 до 60–100 см уменьшалась и исчезала его игровая активность, он переставал ею интересоваться. Но если рядом с игрушкой оказывался взрослый, то ребенок снова начинал тянуться к ней. Таким образом, для ребенка социальные отношения еще слиты с его отношениями к внешним предметам, и аффективное побуждение к предмету возникает у ребенка «не иначе, как при соприкосновении предмета с другим человеком, не иначе, как при условии психической общности, не иначе, как в условиях сознания "пра-мы"» [Выготский, 2003, с. 92]. Возникновение этого **«пра-мы»** — первоначального сознания психической общности младенца и матери, которое «предшествует возникновению сознания собственной личности (т.е. сознания дифференцированного и выделенного "я"), являясь сознанием "мы"» [Там же, с. 87], Л.С. Выготский называет ***основным новообразованием младенческого возраста***.

Активность ребенка в общении возрастает во втором полугодии жизни, проявляясь в голосовых, эмоциональных реакциях и жестах. В 7–12 месяцев усиливается жестикуляция, направленная на других людей, ее активность увеличивается в 4 раза по сравнению с первым полугодием жизни [Рыбалко, 2001].

Во втором полугодии жизни, согласно исследованиям М.И. Лисиной [1986], появляется новая форма общения — ***ситуативно-деловая***, в которой реализуется *потребность в сотрудничестве*. Общение ребенка со взрослым становится опосредованным, оно вплетается в предметно-манипулятивную деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение только начинает формироваться во втором полугодии жизни и проявляется в элементарных формах, чаще в игровых контактах со взрослыми: ребенок прячет свое лицо и затем «пугает»; показывает пальчиком на какие-то объекты; вертит пуговицу; заставляет взрослого катать машинку; поднести его к выключателю, чтобы он мог включать/выключать свет и т.д. Начиная с 7–8 месяцев жизни ребенку доставляет большое удовольствие социальное взаимодействие со взрослым в различных играх типа «ку-ку», а также в играх, в основе

которых лежат простые ритмические стишки, сопряженные с движениями ребенка: «...полетели, полетели — на головку сели», «...по кочкам, по кочкам — в ямку бух». Такие игры необходимы не только для укрепления эмоциональной связи и установления единого ритма функционирования сенсорных и двигательных систем, но и для развития антиципации, расширения временного горизонта [Толстых, 2010а]. Если подобные игры повторяются, то ребенок начинает «с замиранием сердца» ждать этого «сели» или «бух» и, следовательно, удерживать и предвосхищать потребностное состояние, раздвигать границы антиципации [Там же].

От общения с близкими взрослыми зависит ***эмоциональное развитие младенца***, которое является показателем благополучия или неблагополучия в отношениях «ребенок — взрослый». Установлены следующие последовательность, сроки и длительность (средние данные) формирования положительных и отрицательных реакций у детей первого года жизни [Баженова, 1988; Кушнир, 1994; Кайл, 2002]:

- плач (появление активных интонационных характеристик плача, направленного другим: подзывающий, просящий, капризный, упрекающий, требующий, заставляющий плач) — от 4 до 6 недель;
- улыбка как реакция на «говорящее» лицо — от 5 до 12 недель;
- улыбка как реакция просто на лицо — от 7 до 14 недель;
- комплекс оживления как реакция на «говорящее» лицо — от 8 до 14,5 недели;
- комплекс оживления как реакция на яркий предмет — от 12 до 20,5 недели;
- смех — от 16 до 30 недель;
- хныканье — от 6 до 21,5 недель;
- гнев — от 16 до 24 недель;
- негативные реакции при отнятии игрушки — от 20 до 39 недель.

К 6–7 месяцам дети начинают различать выражение лица, связанное с различными эмоциями: 6-месячный ребенок может отличить радостное, улыбающееся лицо от печального и хмурого [Кайл, 2002]. Младенцы часто подстраивают свои эмоции к эмоциям других людей: когда радостные матери улыбаются и говорят приятным голосом, то дети сами выражают радость; если матери сердятся или грустят, то дети тоже выглядят страдающими [Там же].

К 7–8 месяцам исчезает комплекс оживления, начинает проявляться ***избирательность эмоциональных реакций***. Она выражается в том, что возникает *страх расставания и боязнь незнакомых людей* (иногда эту реакцию называют «тревожное предчувствие разлуки» или «настороженное отношение к незнакомцу»): грусть или острый испуг на исчезновения мамы (или другого близкого человека) и робость, настороженность, сильное беспокойство при появлении незнакомых людей. Появление данных реакций, по мнению психологов, — важная веха в эмоциональном и социальном развитии, свидетельствующая о процессе возникновения эмоциональной привязанности к матери и другим близким людям; она также говорит о растущей когнитивной способности младенца различать знакомых и незнакомых взрослых (см. [Берк, 2006; Крайг, 2000] и др.).

Итак, на протяжении периода младенчества происходит формирование *эмоционального отношения ребенка к окружающему миру*. Когда имеют место какие-то

нарушения установления эмоциональных связей, нормальное развитие младенца может оказаться под угрозой. Показателями эмоционального неблагополучия могут быть «тупиковые движения» (постоянное сосание пальца, повторяющиеся раскачивания, сосредоточенное рассматривание руки), отгораживающие ребенка от внешнего, прежде всего социального, мира.

4.3
Когнитивное развитие

В первом полугодии жизни ребенка происходит чрезвычайно интенсивное развитие ***сенсорных систем***, опережающее развитие двигательной системы. В течение нескольких первых месяцев жизни происходит быстрое развитие зрительной и слуховой систем. Совершенствуется зрительное сосредоточение, становясь более длительным (к 3 месяцам его продолжительность может достигать 7–8 мин); становится возможным прослеживание движущихся предметов; непрерывно усиливается острота зрения; появляется четкое видение мира; быстро прогрессирует способность к фокусировке взгляда; совершенствуется восприятие цвета; увеличивается возможность дифференциации предметов по форме, сложности; совершенствуется локализация звука в пространстве, а также слуховая дифференцировка. Малыши начинают различать предметы в вертикальном и наклонном положении, плоскостные и объемные изображения, отличают голоса матери и отца от голосов незнакомых людей. Например, когда 3-месячным детям показывали ряд квадратов, завершаемый очень похожим на них параллелограммом, то на последний они смотрели гораздо дольше, воспринимая эту фигуру как чужеродную [Крайг, 2000]. Дети к 4–5 месяцам овладевают способностью идентифицировать тот или иной цвет независимо от специфики освещения. Более того, они начинают категоризировать различные оттенки, выделяя красный, синий, желтый и зеленый цвета. Четырехмесячные младенцы, например, рассматривают два оттенка синего как более похожие друг на друга, нежели синий и зеленый цвета [Берк, 2006]. Слуховая дифференцировка звуков достигает в 6–7 месяцев жизни интервала в один-два тона и даже еще меньших интервалов, в три четверти и полтона [Рыбалко, 2001]. Младенцы могут уловить разницу между отдельными звуками, даже очень похожими. П. Эймс с соавторами [Баттерворт, Харрис, 2000] провели эксперименты, демонстрирующие способность маленьких детей к различению фонем. Определив у каждого ребенка индивидуальный ритм сосания, экспериментаторы проигрывали им отдельный слог [па]. Сначала темп сосания увеличивался, а затем, когда этот новый звук становился привычным, темп сосания возвращался к исходному. В этот момент им предъявляли новый звук [ба], похожий на предыдущий, младенцы снова начинали сосать соску быстрее.

В этот период быстрыми темпами происходит и становление *восприятия глубины*, которое представляет собой способность определять расстояние, на котором объекты находятся как друг от друга, так и от смотрящего. Первые исследования

восприятия глубины проводились Э. Гибсон и Р. Уолком с применением разработанной ими методики *визуального обрыва*. При использовании данного метода поверхность стола покрывают стеклом, под которым находится ткань с рисунком, напоминающим шахматную доску. В центре стола находится платформа, с одной стороны которой («мелкой») ткань непосредственно примыкает к стеклу, а с другой — расположена на расстоянии нескольких десятков сантиметров ниже поверхности стекла, создавая впечатление «обрыва» («глубокая» сторона). Исследователи выяснили, что ползающие младенцы (начиная с 6 месяцев) с готовностью переходят на «мелкую» сторону, отказываясь переползать на «глубокую» сторону, реагируя на нее со страхом. Отсюда следовал вывод, что к моменту овладения умением ползать большинство детей способны отличить большую глубину от маленькой. Однако методика визуального обрыва не позволяет определить, с какого возраста возможно восприятие глубины. Дальнейшие исследования глубины показывают, что уже к концу первого месяца жизни младенцы приобретают чувствительность к *кинетическим признакам глубины*: ребенок моргает глазами в ответ на стремительно приближающийся к его лицу объект. В период между 2-м и 3-м месяцами появляется, а затем быстро усиливается чувствительность к *бинокулярным признакам глубины* (чувствительность к разнице между образами, возникающими при восприятии предмета правым и левым глазом). Примерно в возрасте 7 месяцев появляется восприятие *изобразительных признаков глубины* (признаки, используемые художниками для того, чтобы передать ощущение трехмерного пространства, перспективы). Например, исследования показали, что 7-месячные дети в отличие от 5-месячных протягивают ручки к изображениям под влиянием изобразительных признаков глубины, кажущимся более близкими, чем на самом деле [Берк, 2006]. Опыт ползания способствует координации движений, ориентации в пространстве и получению информации о признаках глубины. Например, младенцы с бóльшим опытом ползания (независимо от того, когда они овладели соответствующей способностью) гораздо чаще, чем младенцы с меньшим опытом, отказываются пересекать линию визуального обрыва [Там же].

В возрасте 2–3 месяцев дети овладевают способностью *объединять элементы образа в организованное целое*, во второй половине первого года они различают все более сложные и осмысленные структуры, а к 12 месяцам выстраивают осмысленные формы, основываясь на очень небольшом количестве информации (например, они могут идентифицировать объекты, скрытые на две трети).

Восприятие лица проходит те же этапы развития, что и чувствительность к другим структурированным стимулам. Между 1-м и 2-м месяцами жизни младенцы смотрят на материнское лицо дольше, чем на лицо незнакомой женщины, к 3 месяцам они проводят четкие различия между чертами воспринимаемых ими лиц, между 7-м и 10-м месяцами они воспринимают выражения эмоций как организованные, осмысленные единицы. Например, они отличают выражение негативных эмоций грусти или страха от выражения позитивных эмоций радости или удивления.

Сначала младенцы, воспринимая объекты, ориентируются на их движение и расположение в пространстве, затем по мере развития, знакомства с различными

предметами они все больше начинают ориентироваться на форму, цвет и структуру. *Интермодальное восприятие* (объединение информации, поступающей из различных сенсорных систем) значительно улучшается в течение нескольких месяцев со дня рождения. Интермодальные сопоставления зрения и слуховых ощущений возникают около 4 месяцев; способность сопоставлять тактильные ощущения при захвате предметов со зрительным впечатлением появляется в 4–6-месячном возрасте [Шэффер, 2003]. В качестве примера приведем исследование Л. Барик [Берк, 2006]. Она демонстрировала 3- и 4-месячным детям два фильма одновременно: в одном из них на твердую поверхность падали два камня, в другом показывалось выжимание двух губок. Параллельно демонстрации фильмов звучал саундтрек к одному из них (дети слышали либо резкий звук падения, либо мягкий звук надавливания на губку). Дети выбирали (смотрели) тот фильм, которому соответствовало озвучивание. К 4 месяцам младенцы могут также связывать между собой зрительные и слуховые признаки расстояния. Так, если они слушают звуковую запись, на которой шум двигателя становится тише, то предпочитают смотреть фильм, в котором поезд уезжает, а не приближается [Шэффер, 2003].

Согласно концепции Ж. Пиаже, на ранних этапах развития «осязание обучает зрение», т.е. ребенок узнает о свойствах объектов постепенно, в процессе собственной деятельности. До стадии вторичных круговых реакций (4–8 месяцев) ребенок не осознает, что объекты существуют независимо от привычных форм активности, у него нет понимания постоянства объекта, он не ищет исчезнувший объект. На стадии вторичных круговых реакций появляется предвосхищение, выход за пределы непосредственного восприятия. Если предмет падает на пол, то ребенок ищет его на полу, а не на старом месте, но быстро прекращает поиски, когда предмет исчезает, например, закрывается платком. До 5–6 месяцев малыши не пытаются искать предмет. Складывается впечатление, что как только он исчезает из виду, они сразу забывают о нем. Младенцы также могут предугадать повторное появление предмета, скрывающегося за экраном, переводя взгляд на тот край экрана, из-за которого должен показаться предмет, и удивляются, если в положенный момент предмет не появляется. Но их примерно до 5–6 месяцев не беспокоит, если с другой стороны экрана появляется совершенно новый предмет, дети старше этого возраста начинают волноваться не только если с другой стороны экрана появляется новый предмет, но даже тогда, когда появляется тот же самый, но быстрее или медленнее, чем они ожидали (см. [Баттерворт, Харрис, 2000; Берк, 2006; Крайг, 2000] и др.). В 8–12 месяцев (а по современным данным, еще раньше — между 5-м и 8-м месяцами) ребенок узнает и выделяет предмет: если раньше он являлся деталью общей ситуации (мишка на подушке), то теперь он для него имеет собственное существование, ребенок выделяет предмет как отдельную вещь. Именно на этой основе, по мнению Ж. Пиаже, разворачивается активный поиск исчезнувшего предмета. Между 5-м и 8-м месяцами возникает способность к сохранению на некоторое время образа отсутствующего предмета и к организации поискового поведения. Дети этого возраста любят игры наподобие пряток. Извлечение спрятанных предметов свидетельствует о том, что младенцы начинают овладевать понятием постоянства объекта. Однако в возрасте 4–6 месяцев ребенок находит предмет, если он закрыт

лишь частично, и только после 6 месяцев он способен найти предмет, полностью закрытый, при этом приблизительно до 12 месяцев совершая *ошибку поиска «А, но не В»* (см. главу 2), т.е. воспринимая объект как продолжение действия (см. [Баттерворт, Харрис, 2000; Берк, 2006; Крайг, 2000] и др.).

Во второй главе мы обсуждали критику воззрений Ж. Пиаже, согласно которому действие формирует восприятие. Исследования восприятия младенцев, основанные на спонтанных или прижизненно сформированных предпочтениях, позволили доказать, что малыши способны воспринимать сложные свойства предметов, такие как константность размера и формы; могут предвосхищать непрерывное движение объекта (см. эксперименты Т. Бауэр, Е.А. Сергиенко) еще задолго до появления у них возможности конструировать эти свойства посредством своих собственных действий. Современная когнитивная психология доказывает, что «младенцы самого раннего периода развития имеют активную репрезентацию некоторых аспектов существования физического мира. Их способность представлять и интерпретировать физический мир развивается, опережая способность активно действовать в нем. В то же время младенцы этого возраста могут представлять объекты, исчезающие из поля зрения, интерпретируют их скрытые перемещения, знают о пространстве их существования» [Сергиенко, 2004, с. 33–34]. Так, предвосхищение непрерывного движения объекта наблюдается уже у младенцев 3-недельного возраста; в 2,5 месяца младенцы «понимают», что статический объект будет смещен при столкновении с движущимся объектом (хотя до 5–6 месяцев им безразлично, с маленьким или большим объектом произошло столкновение); в 3,5 месяца происходит «понимание» окклюзии (перекрытия, когда один объект помещается за другой) и т.д. [Там же].

Интересным представляется взгляд В.П. Зинченко о сущностном сходстве слова, образа и действия. По его мнению, каждое из этих образований имеет в своей внутренней форме два других: действие содержит в себе слово и образ; слово — действие и образ; образ — действие и слово. Они обогащают, взаимопроникают и в известных пределах взаимозаменяют друг друга, т.е. они не независимы друг от друга. Поэтому вопрос о первичности генезиса образа, действия или слова «снимается», становление этих образований В.П. Зинченко предлагает назвать *гетерогенезом*, в котором слово играет ведущую роль [Зинченко, 2008].

С момента рождения и на протяжении всего младенческого периода жизни складывается ***мнемическая функция***. В 3–4 месяца зафиксировано узнавание в сфере зрения и слуха: младенец узнает лицо и голос матери, различает предметы, связанные с кормлением. В 5–6 месяцев он узнает близких и отличает их от чужих людей. В конце первого года жизни происходит расширение круга запоминаемых объектов и удлинение сроков запечатления. Во втором полугодии жизни у младенца начинают образовываться связи слова и предмета, слова и собственного действия. В 7–8 месяцев ребенок поворачивается к предмету и начинает на него смотреть в ответ на произнесение названия данного предмета. В 10–11 месяцев ребенок может выбрать предмет по словесному указанию взрослых. *Ассоциативная память* к концу первого года жизни проявляется в разнообразных формах,

включая взаимосвязи вербальных стимулов [Рыбалко, 2001]. Л.И. Божович [2008] к числу важнейших новообразований младенчества относит появление ***мотивирующих представлений***. Это всплывающие в памяти ребенка заряженные образы предметов, на которых «кристаллизовались» его потребности, поэтому сами эти предметы приобретают побудительную силу. Появление мотивирующих представлений освобождает ребенка от диктата внешних воздействий, изменяя взаимоотношения ребенка с окружающей средой.

В младенческом возрасте происходит развитие ***мыслительной деятельности*** (стадия сенсомоторного интеллекта, по Ж. Пиаже), заключающееся в первую очередь в появлении преднамеренного достижения намеченной цели, в совершенствовании целенаправленных и произвольных действий, в различении и установлении связей между средством и целью, в использовании различных средств для достижения цели, в изобретении средств для достижения конкретных целей. После 8–10 месяцев ребенок, чтобы достать привлекательный объект, расположенный в поле зрения, но не в пределах досягаемости, к примеру, может либо подтянуть его к себе, используя определенные средства, либо устранить препятствие.

Начинается в младенчестве и ***речевое развитие***. В первые месяцы жизни ребенка наиболее распространенным средством общения его со взрослыми является плач. Для первого месяца жизни ребенка характерны *реактивные* интонационные характеристики плача, т.е. плач как ответная реакция на раздражители среды [Кушнир, 1994]. К концу первого месяца (на 25–28-й день) совершается качественный переход в интонационной структуре плача, появляются *активные* интонационные характеристики плача. Плач теперь направлен другим, ориентирован на действия взрослых. Близкие взрослые могут различать следующие интонационные характеристики плача: подзывающий, просящий, капризный, упрекающий, требующий, заставляющий [Там же]. Р.В. Тонкова-Ямпольская [Рыбалко, 2001] утверждает, что речевое развитие ребенка первого года жизни (особенно в первом полугодии) проявляется в первую очередь в *интонационном структурировании:*

- в первый месяц жизни интонационная структура плача сходна по своему акустическому составу с интонацией недовольства взрослого;
- на 2-м месяце различаются звуки недовольства и спокойного гуления (повествовательная интонация);
- с 3-го месяца появляются звуки радости и смеха;
- с 6-го месяца интонация радости дифференцируется, возникают радость с восклицанием и более спокойные звуки;
- с 7-го месяца выделяются интонация, сходная по своей структуре с эмоциональной просьбой, и выразительное спокойное гуление, похожее на интонацию утверждения взрослого;
- с 10-го месяца выявляется настойчивая интонация, близкая к убеждению и настойчивому повелению у взрослого;
- на 2-м году жизни добавляется интонация вопроса.

Необходимо помнить, что способы и темп развития речи у детей настолько разнообразны, что неправомерно говорить о существовании какой-то единой жесткой программы овладения речью. Поэтому лишь приблизительно можно вы-

делить следующие этапы развития собственной голосовой активности младенцев (см. [Баженова, 1988; Ветрова, 1972; Шаповаленко, 2004] и др.):

- 2–3 месяца — возникновение предречевых вокализаций: гуканье — короткие звуки, как бы «кряхтение» («кхх», «хм» и др.), гуление — певучие, протяжные звуки («а-а-а», «у-у-у»);
- 4–5 месяцев — гуление с цепочкой звуков, когда ребенок как бы играет со звуками, экспериментирует с ними («а-о-у», «ю-а-а», «а-о-у»);
- 5–7 месяцев — появление эмоциональных возгласов, вскриков, коротких, эмоционально насыщенных звуков («а», «уу», «эа»);
- 5–7 месяцев — появление коротких лепетных звуков, напоминающих простой слог, состоящий из согласного и гласного звука («да», «ба»);
- 7–8 месяцев — появляется активный лепет, представляющий комбинацию гласных и согласных звуков («дай-дай-дай», «та-та-та», «ма-ма-ма»);
- 8–9 месяцев — возникает усложненный, интонационно-выразительный лепет, звукосочетания родного языка, имитирующие речь;
- 10–12 месяцев — появление первых лепетных слов («мама», «тятя», «дай», «дада»).

И.М. Кононова [Рыбалко, 2001] в ходе лонгитюдного исследования выявила изменения голосовой активности у ребенка от 2 месяцев до года: в 2–4 месяца наблюдается резкое увеличение голосовой активности; в 4–7 месяцев — ее задержка и спад (это период формирования хватательных движений и локомоторных структур); последующий подъем голосовой активности снова сменяется спадом в 9–10 месяцев (в это время у детей формируются специфические действия с предметами).

Процесс овладения речью является результатом сложного взаимодействия общих когнитивных способностей ребенка, его специальных лингвистических способностей (А.Н. Хомский, к примеру, утверждает о врожденных лингвистических способностях детей, которые овладевают речью в соответствии со своим внутренним планом — генетической программой) и речевого опыта. Имеются убедительные доказательства того, что именно ситуация социального взаимодействия играет важнейшую роль в формировании механизмов первоначального понимания речи и активного проговаривания. Некоторые особенности взрослой речи помогают младенцам осмыслить сложный речевой поток. Обычно взрослые обращаются к младенцу посредством так называемой ***речи, обращенной к ребенку***, — формы коммуникации, предполагающей использование коротких предложений с восходящей интонационно, преувеличенной экспрессией, четким произношением, отчетливыми паузами между речевыми сегментами и повторением новых слов в разнообразном контексте [Берк, 2006]. Вот пример такой речи: «Посмотри на **мячик**. Какой красивый **мячик**! Посмотри, как **мячик** прыгает. Маме нравится этот **мячик**. А Маше нравится **мячик**? … Да, и Маше нравится **мячик**». С самого рождения младенцы предпочитают такую речь всем прочим видам взрослого разговора.

Именно в общении, в «сотрудничестве» со взрослым ребенок делает важное открытие о коммуникативной природе языка как средстве общения, сначала жестового, потом звукового. Особенность первых слов в том, что они носят харак-

тер *указательных жестов* [Выготский, 1984; Обухова, 2001]. К концу первого года жизни развитие механизма «совместного внимания» (тенденция матери и ребенка обращать взор на одни и те же предметы) приводит к тому, что дети начинают понимать значение указательного жеста и могут посмотреть в указанном направлении. Вскоре после этого они начинают сами применять этот жест, когда возникает необходимость направить чье-либо внимание в нужную сторону. *Указательный жест* появляется между 9-м и 12-м месяцами: сначала младенцы указывают на заинтересовавший их объект, затем проверяют, смотрит ли взрослый туда, куда они показывают, позже (к 15 месяцам) дети сначала убеждаются, что взрослый смотрит на них, затем они указывают на что-либо и проверяют, следует ли взрослый за их жестом. Указательный жест неизменно сопровождается вокализацией. Этот жест является уникальной человеческой способностью и считается одним из важных показателей развития адресного общения, поскольку он позволяет выделить из окружающей обстановки объект, представляющий интерес как для себя, так и для партнера по общению [Баттерворт, Харрис, 2000]. Установлено, что существует взаимосвязь между способностью ребенка пользоваться указательным жестом и уровнем его речевого развития. Частота использования коммуникативных указательных жестов детьми в возрасте 9–12,5 месяца положительно коррелирует с объемом жестового и вербального лексикона, используемого ими в течение второго года жизни.

К концу первого года ребенок обычно понимает 10–20 слов, произносимых взрослыми. Многообразные виды понимания ребенком обращенной к нему речи взрослых показаны в работе Ф.И. Фрадкиной [Рыбалко, 2001]:

- 7–8 месяцев — поворачивание к предмету в ответ на произнесение взрослым его названия; выполнение заученных движений при назывании их взрослым;
- 9–10 месяцев — выполнение поручений по словесному указанию;
- 10–11 месяцев — выбор предмета из двух-трех находящихся рядом по словесному указанию;
- 12 месяцев — прекращение действия под влиянием словесного запрещения.

Считается, что когда число понимаемых слов достигает 20–30, ребенок начинает говорить сам [Баттерворт, Харрис, 2000]. К концу первого года жизни ребенок произносит от 5–6 до 30 лепетных слов. Складывается так называемая ***автономная речь*** (Л.С. Выготский считал ее появление центральным новообразованием кризиса одного года). Она специфична по своей структуре, состоит из устойчивых звукосочетаний, часто в виде обрывков слов, по смыслу равных предложению, понять значение которых могут только близкие, ориентируясь на наличную ситуацию в целом.

Для когнитивного развития в младенчестве необходима благоприятная среда: отзывчивые близкие взрослые, обогащающая стимуляция (достаточная и разнообразная стимуляция органов чувств, в том числе и вербальная стимуляция), способствующие активным действиям младенца и поощряющие его исследовательскую активность. В ином случае развитие ребенка характеризуется значительным отставанием в физическом и психологическом планах. Однако чрезмерная стиму-

ляция, превышающая способность младенца справиться с возбуждением, также является неблагоприятной для его развития. Попытки загрузить маленьких детей стимуляцией, к которой они не готовы, могут вызвать отчуждение, угрожающее спонтанному интересу к познанию, и создать условия развития, во многом похожие на депривирующие [Берк, 2006].

4.4

Двигательное развитие

Развитие ребенка в период младенчества в значительной степени связано с формированием навыка управления своим телом. Подобно пренатальному развитию и физическому развитию в младенчестве и детстве развитие моторики следует по ***цефалокаудальному*** (от «головы к ногам», контроль над моторикой головы осуществляется раньше, чем контроль над руками и туловищем, установление которого, в свою очередь, опережает контроль над ногами) и ***проксимодистальному*** (развитие идет от центра тела к периферии: установление контроля над головой, туловищем, руками предшествует достижению координации и управления кистями рук и пальцев) направлениям.

Моторное развитие включает развитие ***грубой моторики*** — развитие действий (ползание, стояние, ходьба) и контроля над ними, что позволяет младенцам перемещаться в пространстве, и ***тонкой моторики*** — развитие мелких движений (протягивание ручек, хватание). В табл. 4.2 приведена динамика формирования моторных навыков. Заметьте, что существуют большие индивидуальные различия в скорости моторного развития и даже иногда в его последовательности, хотя она и является довольно универсальной. Некоторые дети, например, начинают ходить еще до года, в 9–10 месяцев, другие начинают стоять и даже ходить до того, как научились ползать, и т.д. Кроме того, если ребенок отстает от среднестатистического возраста овладения, например, навыком дотягивания до предметов, он не обязательно опоздает с началом ползания или ходьбы.

Овладение сложными движениями, такими как ходьба, требует единства дифференциации (овладения отдельными навыками-компонентами) и интеграции, т.е. объединения навыков-компонентов в правильной последовательности в связанное, действующее целое [Кайл, 2002]. Каждое моторное умение представляет собой продукт прежних достижений в данной сфере и, в свою очередь, является предпосылкой будущих достижений. Каждый новый моторный навык представляет собой продукт совместного воздействия следующих факторов: 1) развития центральной нервной системы; 2) двигательных возможностей тела; 3) целей, которыми руководствуется ребенок (получение игрушки или пересечение комнаты); 4) внешней поддержки овладения умением (поощрение со стороны родителей, объекты в повседневном окружении) [Берк, 2006].

Как только ребенок становится способен поддерживать устойчивую позу головы и туловища, создаются благоприятные условия для быстрого развития ***дей-***

Таблица 4.2

Развитие тонкой и грубой моторики ребенка

Моторное умение	Среднестатистический возраст овладения	Возрастной диапазон, в пределах которого умением овладевают 90% детей
Удерживает головку, находясь в вертикальном положении	6 недель	3 недели — 4 месяца
Лежа на животике, поднимается на руках	2 месяца	3 недели — 4 месяца
Переворачивается с бока на спину	2 месяца	3 недели — 5 месяцев
Хватает кубики	3 месяца 3 недели	2–7 месяцев
Переворачивается со спины на бок	4,5 месяца	2–7 месяцев
Самостоятельно садится	7 месяцев	5–9 месяцев
Ползает	7 месяцев	5–11 месяцев
Делает попытки встать	8 месяцев	5–12 месяцев
Играет в «ладушки»	9 месяцев 3 недели	7–15 месяцев
Самостоятельно встает	11 месяцев	9–16 месяцев
Самостоятельно ходит	11 месяцев 3 недели	9–17 месяцев

Источник: [Берк, 2006, с. 241].

ствий дотягивания и схватывания. Эти действия играют важную роль в когнитивном развитии ребенка, давая ему возможность по-новому изучать среду. Примерно в 3 месяца у младенцев появляется и постепенно совершенствуется способность к протягиванию ручек. К 4 месяцам дети, как правило, вполне целенаправленно тянут руки к определенному предмету, время от времени добиваясь успеха в его схватывании после прикосновения к предмету. При этом они водят глазами от руки к предмету и обратно, что, видимо, помогает им координировать положение руки относительно предмета. Приблизительно к 5 месяцам возникает ***акт хватания*** (или «истинное дотягивание») — у младенца развивается навык зрительного управления движениями рук, когда и дотягивание, и схватывание осуществляется под контролем зрения.

Появление акта хватания имеет чрезвычайно важное значение для психического развития ребенка (см. [Баттерворт, Харрис, 2000; Обухова, 2001] и др.):

- формируется и развивается первая зрительно-двигательная функциональная система;
- складывается предметное восприятие;

• развивается рука: возникает противопоставление большого пальца всем остальным, что является видоспецифичным для человека и создает условия для удержания и использования орудий;

• расширяются возможности манипулирования с предметами;

• развивается познавательная потребность, увеличиваются возможности исследования предметного мира.

Акт хватания продолжает развиваться и совершенствоваться в течение первого года жизни. Примерно в 5–6 месяцев малыши перестают тянуться к предмету, выведенному за пределы зоны досягаемости [Берк, 2006]. К 7 месяцам руки младенца становятся более независимыми: теперь дети дотягиваются до предмета с помощью одной руки, а не двух одновременно. Дети уже могут координировать движения своих рук так, что каждая рука совершает различные действия, служащие общей цели (например, малыш может держать игрушечное животное одной рукой, а другой гладить его) [Кайл, 2002]. Установлено, что 6-месячные младенцы захватывают и удерживают игрушку, но если затем им предложить другую игрушку, они роняют первую и берут вторую, так как могут контролировать одновременно действия только с одним объектом (см. [Баттерворт, Харрис, 2000] и др.). Примерно с 6–7 месяцев ребенок постепенно научается перекладывать предмет из одной руки в другую и брать второй предмет, но если предложить ему еще третий, то второй он уронит. Не ранее чем к 8–9 месяцам у ребенка развивается стратегия накопления: теперь уже третий и последующие предметы ребенок перекладывает из руки в руку и кладет в удобное место на сохранение. К 9 месяцам малыши могут дотягиваться до затемненного объекта так же быстро и уверенно, как и до объекта, остающегося в поле зрения. Это указывает на то, что тянущийся к предмету ребенок не нуждается в зрительном контроле над руками и кистями; это действие совершается на основе *проприоцепции* (чувства движения и положения в пространстве) [Берк, 2006].

Ко второй половине первого года жизни осуществляется переход к *дифференцированному типу хватания*. До 7 месяцев все предметы схватываются детьми одинаково (дети используют ладонный захват — схватывают объект, находящийся на ладони, сжимая вокруг него все пальцы); затем акт хватания приспосабливается к особенностям предметов с учетом их формы, веса и величины; появляется «пинцетный захват» — точное схватывание и удерживание маленьких объектов кончиками указательного и большого пальцев (годовалый ребенок может взять изюминку или поднять бусинку) [Крайг, 2000]. Таким образом, в период между 8-м и 12-м месяцами дети уже настолько хорошо умеют протягивать руки и хватать предметы, что их внимание освобождается от координации моторных навыков как таковых и переключается на события, которые происходят до и после захвата объекта, т.е. они овладевают способностью к решению простых задач, таких как поиск и нахождение спрятанной игрушки.

На основе акта хватания расширяются возможности *манипулирования* с предметами. В возрасте от 4 до 7 месяцев возникают *результативные действия*: простое перемещение предмета, бросание, извлечение из него звуков [Кулагина, 1998; Обухова, 2001]. Между 5-м и 8-м месяцами многие дети начинают играть в социальные игры, такие как «ку-ку», «до свидания», «ладушки», «пожалей, обними»;

им нравится, например, бросать какой-нибудь предмет и ждать, пока взрослый поднимет и подаст его; передавать взрослому какой-нибудь предмет и получать его обратно. В возрасте 7–10 месяцев формируются *«соотносящие» (соотносимые) действия*: ребенок вкладывает маленькие предметы в большие, открывает и закрывает крышки коробочек, может положить, поставить или нанизать один предмет на другой. После 10 месяцев появляются первые *функциональные действия*, позволяющие относительно верно использовать предметы, подражая действиям взрослых (качает куклу, катает машинку, подносит ко рту чашку, звонит звонком и др.). Усложняется репертуар действий ребенка с предметами, появляются такие действия, как нанизывание, вкладывание, открывание, катание, сжимание, скручивание, разъединение и т.д. Ребенок учится применять одни и те же действия по отношению к разным объектам и разные действия по отношению к одному и тому же объекту, он учится выполнять сложные действия, необходимые для достижения определенных целей.

Таким образом, одновременно с формированием первоначальных форм перцепции в младенчестве идет процесс интенсивного развития моторики. Развитие в одной области поддерживает развитие в другой: моторная активность обеспечивает младенцев жизненно важными средствами исследования окружающего их мира, а обогащенное восприятие стимулирует и повышает эффективность моторной активности. Моторные достижения младенцев также оказывают мощное воздействие на их социальные взаимоотношения. С одной стороны, родители поощряют малышей к освоению новых моторных навыков: определенные моторные умения (протягивание ручек, указание) позволяют младенцам повысить эффективность общения, а выражение удовольствия (смех, улыбка, лепетание), сопровождающие овладение новыми моторными навыками, обычно вызывают благожелательные реакции взрослых, что, в свою очередь, поощряет усилия ребенка. С другой стороны, родители научившегося ползать, а затем и ходить ребенка начинают ограничивать его активность, что-то позволяя, а что-то запрещая, выражая иногда нетерпение и раздражение. Овладение умением ходить часто влечет за собой первые «проверки силы воли» [Берк, 2006], когда, несмотря на предупреждения взрослых, ребенок пытается поступить по-своему.

Развитие моторики, эмоций, социальной компетентности, познания и речи является целостным процессом, и прогресс в одной области зависит от прогресса в другой [Там же].

* * *

Подведем итоги первой стадии развития ребенка. Итак, к основным ***новообразованиям младенчества*** относятся: сознание «пра-мы», заключающееся в становлении потребности в общении, эмоционального отношения к людям, формировании привязанности; акт хватания как основа человеческих действий с предметами и другие преднамеренные действия; мотивирующие представления; ходьба и появление автономной речи (последние два новообразования Л.С. Выготский относил к кризису одного года). Именно они с необходимостью вызывают построение новой ситуации развития — ситуации совместной деятельности со взрослым человеком, что означает переход на следующую стадию развития.

Контрольные вопросы

1. Почему Л.С. Выготский считал, что в период новорожденности развитие носит смешанный, промежуточный характер между внутри- и внеутробной жизнью?
2. Способны ли новорожденные к научению? Как это можно доказать?
3. В чем отличие первой «социальной» улыбки младенца от комплекса оживления?
4. В чем заключаются критерии, по которым можно судить о формировании потребности в общении у младенца?
5. Какова роль общения в психическом развитии младенца? Когда появляется и о чем свидетельствует избирательность эмоциональных реакций младенца?
6. Приведите примеры исследований зрительной и слуховой систем и интермодальной перцепции.
7. Когда появляется автономная речь ребенка и в чем ее специфика?
8. Что такое мотивирующие представления? Приведите примеры.
9. Какое значение для психического развития ребенка имеет формирование акта хватания?
10. Приведите примеры воздействия развития моторных навыков на опыт социального взаимодействия ребенка. Как социальный опыт влияет на развитие моторики?

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Психологическим критерием окончания кризиса новорожденности считается:** а) появление зрительного и слухового сосредоточения; б) возможность образования условных рефлексов; в) момент, когда ребенок после потери веса наберет первоначальный вес, с которым он родился; г) комплекс оживления как эмоциональная реакция на взрослого человека
2	**Центральное новообразование новорожденности, по Л.С. Выготскому, — это:** а) комплекс оживления; б) ощущения; в) индивидуальная психическая жизнь; г) безусловные рефлексы
3	**Комплекс оживления обычно формируется:** а) в период рождения ребенка; б) к 2 месяцам; в) к 5–6 месяцам; г) к 7–8 месяцам

№	ВОПРОСЫ
4	**Ведущей деятельностью ребенка в период младенчества является:** а) предметно-орудийная деятельность; б) эмоционально-манипулятивная деятельность; в) манипулятивная деятельность; г) непосредственно-эмоциональное общение со взрослым
5	**Избирательность эмоциональных реакций, выражающаяся в беспокойстве при разлуке с матерью (опекуном) и при появлении незнакомых людей, начинает проявляться:** а) в период кризиса первого года; б) в 7–8 месяцев; в) в 4–5 месяцев; г) в 1–2 месяца при завершении кризиса новорожденности
6	**Явление госпитализма — это отставание:** а) в развитии сенсорных систем; б) в развитии речи; в) в физическом и психическом развитии; г) в моторном развитии
7	**Специфика социальной ситуации развития младенческого возраста заключается в том, что ребенок:** а) максимально социальное существо; б) минимально социальное существо; г) входит в ситуацию, и его поведение целиком определяется ею; д) познает окружающий мир через предметы
8	**Важнейшая специфическая особенность развития младенцев:** а) опережающее развитие сенсорных систем по сравнению с моторикой; б) опережающее развитие моторики по сравнению с сенсорными системами; в) одновременное развитие и сенсорных систем, и моторики; г) ни одно утверждение не подходит
9	**Дефицит общения в младенческом возрасте вызывает:** а) госпитализм; б) аутизм; в) инфантилизм; г) все перечисленное
10	**Одно из новообразований, приводящее к разрушению социальной ситуации развития в младенческом возрасте:** а) чувство привязанности к матери; б) становление ходьбы; в) комплекс оживления; г) хватание

Рекомендуемая литература

Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 86–150.

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 214– 285.

Выготский Л.С. Младенческий возраст // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. С. 38–56; 84–94.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 207–225; 230–242; 254–284; 300–320; 327–334.

Лисина М.И. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 248–251.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое об-во России, 2001. С. 234–258.

Уайт Б. От рождения до ползания // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 186–193.

5
глава

РАННЕЕ ДЕТСТВО

5.1
Кризис одного года

Л.С. Выготский выделил ***три момента в содержании кризиса одного года***: становление ходьбы, становление речи, гипобулические реакции — особые аффективные состояния, «первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим» [Выготский, 2003, с. 104–105], протекающие по типу эмоционального взрыва. Они проявляются в том, что ребенок может броситься на пол, плакать, громко кричать, топать ногами, требуя желаемого. ***Гипобулические реакции*** — это фактически первое проявление воли ребенка, выражающейся в способности удерживать потребностное/интенциональное состояние [Божович, 2008; Толстых, 2010а]. При этом, с точки зрения Н.Н. Толстых [2010а], сила «гипобулической воли» состоит не столько в интенсивности переживания, сколько в его длительности.

Источником аффективных вспышек ребенка нередко выступает отказ взрослого или непонимание детских желаний. Своеобразная ситуация развития в младенчестве приводит к потребности в общении, поскольку ребенок данного возрастного периода может действовать только через других. Однако этот возраст характеризуется тем, что у ребенка еще нет речи — основного средства общения. Становление речи младенца осуществляется через переход от безъязычного к языковому периоду развития и совершается посредством *автономной детской речи*. ***Автономная детская речь***, по Л.С. Выготскому, является ***центральным новообразованием кризиса одного года*** [Выготский, 2003]. Ходьба и обогащение предметных действий требуют речи, которая бы удовлетворяла общение по поводу предметов. Речь годовалого ребенка, как мы уже говорили, многозначна, ситуативна, непонятна большинству окружающих. Она отличается от взрослой речи с *фонетической стороны*: это обычно такие слова, как «бо-бо», «ня-ня», «пу-фу», «ка», иногда обломки взрослых слов. Слова автономной речи отличаются от взрослых слов и по *значению*, их значение охватывает целый комплекс вещей. Л.С. Выготский приводит пример многозначности автономного слова «пу-фу», которое означает бутылку с йодом, сам йод, бутылку, в которую дуют, чтобы получить свист, папиросу, из которой пускают дым, табак, процесс тушения и т.д. [Там же]. Таким образом, одно и то же слово в одной ситуации может означать одно, а в другой ситуации — другое. Кроме того, автономная детская речь *аграмматична*, связь между

словами чрезвычайно своеобразна и, как указывает Л.С. Выготский, напоминает ряд бессвязных восклицаний, переходящих друг в друга. Еще одной особенностью автономной речи является *особая форма и характер общения*: общение возможно только в конкретной ситуации, когда предмет находится перед глазами, и только с близкими взрослыми, которые стараются приспособиться к детскому языку.

Автономная детская речь — средство общения, и обращена к другому, но поскольку она, как правило, значительно отличается от взрослой речи и по фонетическому строению, и по значению, и по форме связывания слов и форме общения, она может служить причиной «трудностей взаимного понимания» и вызывать гипобулические реакции [Выготский, 2003]. Начало и конец автономной детской речи, с точки зрения Л.С. Выготского, знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни. Вспомним, что, по мнению Л.С. Выготского, приобретение критического возраста никогда не сохраняется в последующей жизни, новообразования в критическом возрасте носят преходящий характер. В кризисе одного года ребенок приобретает автономную речь, которая в дальнейшем исчезает, трансформируясь и заменяясь настоящей речью. Тем не менее автономная детская речь имеет чрезвычайно важное значение, являясь переходным мостом от безъязычного к языковому периоду развития, без которого ребенок не смог бы овладеть настоящей речью.

Кризис одного года внешне выражается как резкое возрастание независимости ребенка от взрослых, происходит так называемый ***всплеск самостоятельности***. Ребенок овладевает ползанием, затем ходьбой, что расширяет пространство ребенка, круг предметов, с которыми он сталкивается, это, в свою очередь, расширяет сферу его ориентировочно-исследовательской деятельности, способствует овладению новыми способами достижения желаемого. Стремление к самостоятельности почти всегда встречает отпор со стороны взрослых, поскольку многие действия ребенка могут причинить вред ему самому или окружающим, т.е. со стороны взрослых вынужденно возникает *запрет*. По мнению К.Н. Поливановой [2000], именно *первые запреты* выступают в качестве ключевых моментов, провоцирующих сдвиг в развитии ребенка. Сталкиваясь с противодействием взрослого в реализации некоторых своих стремлений, ребенок настойчиво пытается добиться выполнения своих желаний. Пока требование ребенка удовлетворяется, оно для ребенка не существует само по себе. «С появлением первого запрета собственное побуждение, стремление оказывается представленным ребенку. Невыполнение требования порождает и «длит» стремление, последнее «зависает», ребенок эмоционально проживает его, тем самым узнавая» [Поливанова, 2000, с. 114], таким образом, происходит ***субъективация*** стремления, его обнаружение. Именно длительность удержания интенционального состояния может служить критерием развитости, зрелости ребенка первого года жизни [Толстых, 2010а]. При этом автономная речь, вокализация являются средством удержания данного стремления и его реализации: «дай» — выражение стремления, кряхтение — усилие по достижению желаемого, гуление — удовольствие от достигнутого, «няй-няй» (взрослое «нельзя») — гнев от невозможности реализовать стремление [Поливанова, 2000].

До кризиса взрослый оставался источником удовлетворения желаний ребенка, в кризисе взрослый впервые становится «между» ребенком и предметом его желаний, что подготавливает разрыв прежней социальной ситуации развития, ситуации «МЫ», ситуации полной слитности. Ребенок отделяет себя от взрослого, там, где было единство, стало двое — взрослый и ребенок; ребенок становится *субъектом собственных желаний* [Обухова, 2001; Поливанова, 2000; Эльконин, 1989]. Ситуация кризиса заставляет взрослых перестраивать свои отношения с младенцем, расширять поле безопасного действования ребенка, обогащая его предметную среду и репертуар своих взаимодействий с ребенком. Все это меняет *социальную ситуацию развития*, создавая условия для формирования предметно-орудийной деятельности [Эльконин, 1989].

5.2 Психосоциальное развитие

В период ***раннего детства*** (от 1 года до 3 лет) социальная ситуация младенчества распадается: если раньше взрослый был центром мира ребенка, то теперь ребенок акцентирует свое внимание на предмете; если раньше связь между ребенком и взрослым была непосредственной, общение происходило ради общения, то теперь связь между ребенком и взрослым опосредована предметом и, наоборот, связь ребенка с предметом опосредована взрослым как образцом действия с предметом, носителем собственно человеческих способов употребления предметов. ***Социальная ситуация развития*** в раннем детстве представляется следующим образом: ***ребенок — ПРЕДМЕТ — взрослый*** [Обухова, 2001]. Таким образом, складывающаяся социальная ситуация — ***это ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого***. Данная ситуация обусловливает новую форму общения — *ситуативно-деловое общение*. Ее предпосылки сложились уже во втором полугодии первого года жизни [Лисина, 1986]. Ситуативно-деловое общение представляет собой практическое сотрудничество по поводу действий с предметами, поэтому центральным мотивом общения начинает выступать *деловой мотив*.

При ситуативно-деловом общении детям необходимо присутствие взрослого и его доброжелательное внимание, но этого уже недостаточно — ребенку нужно, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем он занимается, и участвовал в этом процессе [Там же]. Общение детей этого возраста в высшей степени ситуативно, т.е. привязано к конкретному месту и времени, малыши интересуются не вообще что делают взрослые, а что они делают в данный момент. Привязанность к взрослому рождает у ребенка желание ему подражать. Именно благодаря ситуативно-деловому общению дети в этом периоде переходят от неспецифических манипуляций с предметами ко все более специфическим действиям с ними, когда, по выражению П.Я. Гальперина, «логика руки» начинает подчиняться «логике орудия», предметы начинают использоваться по назначению в соответствии с той функцией, для которой они были созданы [Гальперин, 1980].

Взрослый для ребенка раннего возраста выступает как образец для подражания, как человек, оценивающий достижения ребенка и эмоционально поддерживающий его. Похвалы и порицания взрослого человека приобретают для ребенка огромное значение, причем не только для усвоения нужных правильных действий с предметами, но и в целом для развития его личности.

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова [Шаповаленко, 2004] выделяют следующие ***характеристики полноценного общения ребенка раннего возраста со взрослыми***:

- инициативность по отношению к старшему, стремление привлечь его внимание к своим действиям;
- предпочтение предметного сотрудничества со взрослым, настойчивое требование от взрослого соучастия в своих делах;
- доверчивость, открытость и эмоциональность по отношению к взрослому, проявление к нему своей любви и охотный отклик на ласку;
- чувствительность к отношению взрослого, к его оценке и перестраивание своего поведения в зависимости от поведения взрослого, тонкое различение похвалы и порицания;
- активное использование речи во взаимодействии.

По мнению М.И. Лисиной [1986, с. 41–44], *потребность детей в общении со **сверстниками*** формируется в раннем детстве и отчетливо выявляется на третьем году жизни, о чем свидетельствуют:

- исчезновение обращения со сверстником как с объектом (бьет рукой, не реагирует на крики сверстника, тянет за волосы, тычет в ухо и т.д.) и сохранение по отношению к нему действий только субъектного характера (как заглядывает в глаза, смотрит с улыбкой, прикасается к руке и др.);
- выделение особой категории субъектных действий, применяемых только к сверстнику, но не к взрослому (дети могут нарочно падать, издавать необычные звуки, швырять игрушки, подушки и т.д., сопровождая свои действия бурным выражением эмоций: смехом, восторженным визгом, криками, прыжками и проч.);
- появление попыток «показать себя» сверстнику, продемонстрировать свои возможности и способности;
- развитие чувствительности к отношению сверстника.

Общение с другими детьми в раннем детстве обычно только появляется и не является еще полноценным. Двух-трехлетние дети, скорее, играют «рядом», а не вместе, это так называемая *параллельная игра*: ребенок играет один в непосредственной близости от других играющих детей [Крайг, 2000]. В процессе игры могут возникать ссоры из-за игрушек, проявляться вспышки гнева и агрессивности. Ребенок раннего возраста рассматривает игрушки как свою собственность, а общаясь с другими детьми, из-за свойственного ему эгоцентризма всегда исходит из собственных желаний, не учитывая интересы другого ребенка, не понимая его и не сопереживая ему. Дети, имеющие теплые отношения с родителями, вовлечены в более широкое общение со сверстниками [Берк, 2006]. Именно в общении с чуткими взрослыми они учатся, как посылать и интерпретировать эмоциональные сигналы в ходе своих первых контактов со сверстниками.

5.3

Предметная и другие виды деятельности

В совместной деятельности со взрослым у ребенка формируется ***предметная (орудийно-предметная) деятельность*** по усвоению общественно выработанных способов действия с предметами. Это ведущая деятельность в этом периоде. Однако, как пишет Д.Б. Эльконин [1989], ребенок сам, самостоятельно никогда не в состоянии открыть общественного способа употребления предметов, поскольку на вещи не написано, для чего она служит, ее физические свойства не ориентируют предметное действие, которое должно быть с ней произведено. Только в совместной деятельности со взрослым ребенок учится использовать предметы по их назначению, т.е. открывает цель и способ действия с предметами.

Д.Б. Эльконин выделяет следующие ***закономерности в процессе усвоения ребенком предметных действий***:

- предметные действия формируются только в совместной деятельности ребенка и взрослого;
- смыслом процесса освоения предметного действия ребенком выступают отношения, в которые он вступает со взрослым, благодаря им и возникает тенденция следовать образцу действия, показываемому взрослыми;
- при освоении предметного действия в первую очередь осваивается функция предмета-орудия, которую ребенок осуществляет совместно со взрослым. Сначала ребенок выделяет общую функцию предмета, которая задает смысл совершаемого действия, и лишь затем на этой основе овладевает технической стороной действия;
- критерием правильности употребления предмета-орудия выступает не результат, а соответствие образцу, носитель которого — взрослый;
- освоение операционально-технической стороны предметного действия осуществляется в процессе создания ребенком образа действия с предметом-орудием;
- создание ребенком образа действий с предметом-орудием не есть одномоментный акт, оно происходит в результате разнообразных проб;
- ориентация ребенка на образец действия, показываемый взрослым, опосредована образом действия, создаваемого самим ребенком в ходе совместной работы со взрослым;
- процесс формирования образа действия с предметом-орудием есть одновременно процесс отождествления ребенка со взрослым.

Развитие предметного действия, таким образом, идет в направлении движения от совместного со взрослым до самостоятельного исполнения. Выделяется три этапа в развитии предметного действия.

1. *Этап совместного действия*: на стороне взрослых и ориентация, и исполнение, и оценка действия (например, взрослый берет руку ребенка, берет вместе с ним ложку, наполняет кашей и подносит ко рту).

2. *Этап частично-совместного действия*: взрослый только начинает действие, а ребенок его заканчивает.

3. *Этап самостоятельного действия*: ребенок сам выполняет действие, на стороне взрослых сначала ориентировочная часть действия, затем только функция показа, в дальнейшем — функция указания и, наконец, функция контроля и оценки выполняемого ребенком действия.

Развитие предметного действия ведет к ***переносу действия***: 1) перенос действия с одного предмета на другой (ребенок научился расчесываться своей расческой, затем может расчесываться и маминой щеткой, и бабушкиным гребешком и т.п.); 2) перенос действия из одной ситуации в другую, т.е. ребенок действует с одним и тем же предметом, но в разных ситуациях (научившись пользоваться расческой, ребенок пытается расчесать маму, куклу, собачку и проч.). Благодаря этим двум переносам происходит обобщение функции, отрыв действия от предмета и от ситуации, что способствует отделению ребенка от взрослого, сравнению себя с ним, отождествлению себя со взрослым. Именно на этой основе появляются *игровые действия*, действия «понарошку», основанные на подражании действиям взрослых. Ребенок этого возраста кормит, качает, укладывает спать куклу, может пить из пустой чашки и т.д. Главное отличие детских игр в этом возрасте Л.С. Выготский видел в невозможности создания «мнимых ситуаций», связанных с внесением элементов воображения в ситуацию [Выготский, 2003]. Сначала (примерно в возрасте от 15 до 18 месяцев) дети способны действовать «понарошку» только с предметами, похожими на настоящие (они могут кормить взрослых или кукол, пользуясь настоящими или игрушечными чашками, ложками и проч.), затем они уже могут использовать один предмет в качестве *заместителя* другого, могут вообразить, что предмет может представлять нечто иное, чем он есть на самом деле (обувная коробка — машина, палочка — ложка, веник — лошадка, кубик — телефонная трубка и т.п.). Игры детей еще непродолжительны, возникают эпизодически, для них характерны примитивность сюжета и однообразие выполняемых действий. Для детей этого периода характерна так называемая ***предметная игра***, основное содержание которой — воспроизведение виденных и усвоенных предметных действий (они «варят кашу», «укладывают спать», «кормят куклу»).

В конце раннего детства в поведении ребенка появляются предпосылки ***сюжетно-ролевой игры***: переименование предметов, отождествление ребенком своих действий с действиями взрослого, называние себя именем другого человека [Мухина, 1999; Шаповаленко, 2004]. Эти предпосылки наиболее ярко проявляются в феномене «*роль в действии*»: ребенок, воспроизводя действие конкретного взрослого, не осознает этого, т.е. ребенок не осознает ту роль, которую играет он сам, и роль вещи, с которой он играет. Для него кукла — это еще не маленькая девочка, дочка, а он еще не родитель этой дочки. Например, если девочку, которая кормит куклу, как мама, спросить: «Ты кто?» — она называет свое имя, но если мы скажем: «Ты кормишь куклу, как мама, ты, наверное, мама. Маша — мама», — девочка с удовольствием соглашается: «Маша — мама». — «А это, — показываем на куклу, — твоя дочка?» — «Да, дочка», — соглашается ребенок.

Помимо предметных и игровых действий в раннем возрасте складываются и другие виды деятельности, в первую очередь ***изобразительная деятельность***. Изобразительная деятельность в своем развитии проходит несколько этапов [Мухина, 1999]. Первый — *доизобразительное рисование (каракули*): ребенок усваивает действия с карандашом и бумагой, он обращает внимание, что карандаш оставляет на бумаге следы, и старается их получить. Ребенок получает удовольствие от движений как таковых. Все вопросы — «Что ты рисуешь?», «Что ты нарисовал?» — остаются без внимания. Второй этап — *этап последующей интерпретации* или *узнавания предмета* — обычно наступает после двух лет. По качеству изображения этот этап может ничем не отличаться от предыдущего, но ребенок «внезапно» обнаруживает сходство своего рисунка с какими-либо предметами, он начинает давать названия своим рисункам. Каракули на бумаге начинают приобретать для него значение, хотя он еще не может понять, что можно заранее наметить тему рисунка. Третий этап — *намеренное изображение* — наступает к концу периода раннего детства. Ребенок еще до начала изображения придумывает, что будет рисовать, хотя намерения сначала неустойчивые, они легко меняются в самом ходе рисования («Буду рисовать дом»; спрашиваем: «Что получилось?» — «Лес»). Постепенно ребенок усваивает способы изображения отдельных предметов (*графический образ предметов*) и рисует их достаточно уверенно; появляются рисунки, обладающие сходством с изображаемым предметом. В частности, дети 2,5–3 лет могут вполне отчетливо нарисовать человека, хотя такой человечек чаще представляет собой фигуру «головонога», включающего круг в качестве головы, две вертикальные линии в качестве ног, руки, протянутые в стороны от головы, а также более мелкие детали — глаза, нос, рот, волосы. Предметы, для которых у ребенка нет графических образов, т.е. нет представления о том, как они могут изображаться, он не только не рисует сам, но и отказывается рисовать по просьбе взрослого. В.С. Мухина [1999] подчеркивает, что для формирования изобразительной деятельности недостаточно лишь отработки «техники» нанесения линий и обогащения восприятия и представлений, необходимо формирование графических образов, что возможно только при систематическом влиянии взрослого.

Благодаря игре и рисованию слово начинает отрываться от предмета и обобщаться, начинается переход от «мышления в движениях» к «образному мышлению» [Обухова, 2001].

5.4

Когнитивное развитие

Центральным новообразованием раннего детства Л.С. Выготский называет «***возникновение сознания в собственном смысле слова***» [Выготский, 2003, с. 168], т.е. появление ***смыслового и системного строения сознания***. Вспомним, что под системным строением сознания Л.С. Выготский понимает своеобразное отношение отдельных функций друг к другу, образующих определенную систему. Для раннего

детства, по его мнению, «характерно такое взаимоотношение отдельных функций, при котором аффективно окрашенное восприятие, и потому через аффект приводящее к действию, является доминирующим, находится в центре структуры, вокруг которого работают все остальные функции сознания» [Выготский, 2003, с. 163–164]. ***Доминирование восприятия*** означает, что все психические функции в этом возрасте развиваются «вокруг восприятия, через восприятие и с помощью восприятия», проявляя некоторую несамостоятельность, зависимость от восприятия [Там же]. Память реализуется в активном восприятии (узнавании), являясь его продолжением и развитием. Внимание также проходит через призму восприятия. Мышление представляет собой наглядно-практическое переструктурирование ситуации воспринимаемого поля.

Общий закон психического развития, согласно Л.С. Выготскому, гласит, что те функции, которые доминируют в определенном возрасте, поставлены в максимально благоприятные условия. Именно поэтому среди всех познавательных процессов в раннем возрасте раньше остальных функций и наиболее интенсивно развивается ***восприятие***. Доминирование восприятия обусловливает связанность ребенка *наличной ситуацией*: он не привносит в ситуацию знаний о других возможных вещах, его не привлекает ничего, что лежит за пределами конкретной ситуации. Поэтому ребенок раннего детства пока еще не способен к выдумке, не способен говорить не то, что есть на самом деле, «почти не может лгать» [Там же].

Можно выделить следующие ***отличительные особенности восприятия*** раннего детства.

- Ребенок, воспринимая предмет, зачастую выделяет в нем какое-то *одно свойство*, на которое затем и ориентируется при узнавании предмета. Эта особенность восприятия проявляется, например, в безразличии ребенка к пространственному положению воспринимаемого предмета или его изображения.
- Восприятие ребенка раннего детства *аффективно окрашено* и тесно связано с *практическими действиями*: наблюдаемые предметы «притягивают» ребенка, вызывая эмоциональную реакцию и желание достать их, что-то с ними сделать. С разнообразными свойствами предметов (формой, величиной, цветом и т.д.) ребенок знакомится в процессе практических действий: хватания, манипулирования, соотносящих и орудийных действий. Ребенок может достаточно точно определить форму, величину или цвет предмета, если это требуется для выполнения нужного и доступного действия.
- Восприятие может быть весьма *неточным*. Точность слуховых и зрительных восприятий ограничена небольшим расстоянием [Флэйк-Хобсон, 1993]. Дети не могут одновременно воспринимать объект в целом и отдельные его части (поэтому, например, они могут «терять» мать в магазине, не в состоянии из большого числа лиц выделить лицо матери: либо внимательно изучают одно лицо, либо начинают хаотично блуждать глазами по всей массе лиц, не замечая деталей). В некоторых случаях, как отмечает В.С. Мухина [1999], ребенок может вовсе не замечать тех или иных свойств предмета, если их учет требуется для выполнения сложного, нового для ребенка действия. Например, овладев восприятием цвета в условиях действия по образцу, ребенок может вовсе не учитывать цвет, когда предлагается

конструктивная задача (взрослый на глазах ребенка кладет красный кубик на синий и просит сделать так же).

• От соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок постепенно переходит к *зрительному соотнесению свойств предметов*. Ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке: например, подбирает нужный предмет и выполняет действие сразу правильно, без предварительного примеривания. Он также может осуществить зрительный выбор по образцу, когда из двух предметов, различающихся по величине, форме или цвету, может подобрать точно такой же предмет, какой показывает взрослый [Мухина, 1999].

• Начинают складываться ***сенсорные эталоны***, т.е. представления о свойствах вещей: ребенок достаточно точно может определить форму, величину, цвет предметов, хотя ему еще трудно овладеть названиями этих свойств. Например, предметы круглой формы ребенок может определить «как мячик», зеленые предметы — «как травка». На третьем году жизни ребенок усваивает представление о 5–6 формах (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник) и 8 основных цветах, но их названиями дети овладевают с большим трудом и только при упорном обучении со стороны взрослых. Главная трудность детей этого возраста — *невозможность отделить свойство от самого предмета*. Для становления представлений ребенка о свойствах предметов необходимы конкретные практические действия и взаимодействие со взрослыми.

Память ребенка раннего возраста наиболее часто проявляется в активном *восприятии-узнавании* [Выготский, 2003]. Память обладает двумя специфическими особенностями: она *непроизвольна* (ребенок еще не в состоянии управлять своей памятью: он не сам запоминает, а «ему запоминается», не сам вспоминает, а «ему вспоминается») и *непосредственна* (ребенок не способен использовать какие-либо вспомогательные средства для запоминания). Преобладающими видами памяти являются *двигательная* и *эмоциональная*.

На протяжении всего периода раннего детства совершенствуются процессы *сохранения, узнавания и воспроизведения*. Так, уже к 14-месячному возрасту период сохранения информации увеличивается до целой недели, и далее он только растет [Миллер, 2002]. Ребенок данного возрастного периода может запомнить не только отдельные действия, но и простейшие цепочки действий. К 20-месячному возрасту малыши могут воспроизвести последовательность действий не только незамедлительно после показа, но и с 2-недельной отсрочкой [Там же], а по некоторым данным, удерживают в памяти паттерны поведения и до нескольких месяцев [Берк, 2006]. В дальнейшем в ходе развития способность к воспроизведению существенно улучшается, что проявляется в различных контекстах и при различных формах воспроизведения. Например, дети демонстрируют в лаборатории поведение, усвоенное дома, и распространяют действия на похожие объекты, отличающиеся размером и цветом. К двухлетнему возрасту дети, когда играют, могут повторить целые цепочки действий, соответствующие той или иной социальной роли (мама, папа и др.). Совершенствование способности к воспроизведению, скорее всего, отражает увеличение объема памяти.

Внимание в основном носит *непроизвольный характер*. У детей от одного года до двух лет наблюдается разная устойчивость непроизвольного внимания в зависимости от особенностей стимула: чем сложнее стимул или деятельность, тем больше сосредоточенность внимания ребенка [Рыбалко, 2001]. По результатам исследования максимальная длительность непроизвольного внимания проявилась у детей в процессе игры с мозаикой, затем при реакции на новый необычный стимул, при рассматривании и перелистывании страниц книги [Там же]. О значении непроизвольных форм внимания в данный период свидетельствует тот факт, что дети с неразвитой реакцией на новизну демонстрируют и более низкие показатели по всем видам памяти, мышления и речи.

У детей в возрасте от одного года до двух лет появляется *произвольная форма внимания*, которая наблюдается при зрительном поиске, направляемом словесной инструкцией взрослого: если в 12 месяцев эта форма еще отсутствует, то в 23 месяца она присуща уже 90% детей [Там же]. На втором году жизни дети уже способны к *намеренному (целенаправленному) поведению*, для чего необходимо удерживать внимание. Например, когда ребенок что-то строит из кубиков или складывает их в коробку, достижение цели требует сохранения внимания. Поэтому к двухлетнему возрасту внимание к новому ослабевает (но не исчезает), а *устойчивое внимание* улучшается, особенно когда дети играют с игрушками [Берк, 2006].

Мышление ребенка в данный возрастной период — ***наглядно-действенное***. Поскольку у ребенка доминирует восприятие, то его мышление ограничено наглядной ситуацией и развивается из практической деятельности, т.е. он решает все встающие перед ним задачи с помощью практических действий. Ребенок действует с предметами, манипулирует ими и таким образом схватывает *связи* между ними. От одного года до двух лет жизни идет процесс активного экспериментирования методом проб и ошибок, использование ребенком различных вариаций того или иного действия, исследование объектов путем воздействия на них новыми способами. Важной характеристикой мыслительной деятельности ребенка этого периода является способность к широкому переносу найденного способа решения задачи в новые условия. Изучение объектов и расширение познаний о мире приводит к тому, что на втором году жизни постепенно происходит переход от *перцептивной категоризации* (основанной на сходстве общего внешнего вида или выдающейся части предмета) к *концептуальной,* основанной на общности функций и поведения [Там же]. Понаблюдав, например, как экспериментатор дает игрушечной собаке попить из чашки, 14-месячные малыши, если показать им кролика и мотоцикл, обычно предлагают попить только кролику. Таким образом, их поведение показывает, что они понимают, что определенные действия подходят для одних категорий предметов (животные) и не подходят для других (транспортные средства) [Там же].

В этот возрастной период появляется *символическое мышление* (6-я стадия в развитии сенсомоторного интеллекта, согласно Ж. Пиаже). В 18–24 месяца появляются способности к внезапному решению практических задач без открытого экспериментирования с действиями, способности переноса, интериоризации действий во внутренний план, о чем свидетельствуют факты отсроченной имитации повседневного поведения, игры детей, развитие рисования и речи. Например, ре-

бенок может притвориться спящим при виде подушки, будто пьет из чашки, используя вместо нее кубик, вообразить, что кукла ест сама или кукла-мама кормит куклу-дочку. Как отмечает В.С. Мухина [1999], начинает формироваться *знаковая функция* сознания. Ребенок может действовать «как будто», лишь обозначая действие и замещая реальные предметы заместителями или воображаемыми символами (например, действовать палочкой как ложкой или кубиком как чашкой, т.е. он уже не совершает само действие, а лишь *обозначает* его, действует не с реальными предметами, а с их заместителями). Таким образом, происходит постепенное развитие ***наглядно-образного мышления***: решение задач в уме в результате внутренних действий с образами предметов. Такое мышление возможно в связи с появлением в раннем детстве ***первичных обобщений***. Н.Х. Швачкин установил ступени развития обобщения у детей от 1 до 2,5 года [Рыбалко, 2001]: на *первой ступени* ребенок группирует предметы по наиболее ярким внешним признакам, чаще всего по цвету или размеру; на *второй ступени* объединение объектов происходит на основании выделения способа действия с ними, но только в том случае, если ребенок активно манипулирует с ними (в то же время он не узнает предметы, если они меняются по цвету и размеру); *третья ступень* характеризуется умением вычленять наиболее общие и постоянные признаки сопоставляемых предметов. Складывающиеся у детей *функциональные обобщения* имеют форму образов и используются в процессе наглядно-образного решения задач.

Итак, в период раннего детства складываются разнообразные характеристики мыслительной деятельности: способность к обобщению и переносу приобретенного опыта, умение устанавливать связи и отношения и путем экспериментирования решать конкретные задачи, используя различные объекты для достижения цели, решение элементарных задач во внутреннем плане в результате внутренних действий с образами предметов.

На основе развития перцепции и мышления в раннем возрасте наблюдаются элементарные формы ***воображения***, такие как предвосхищение и воссоздание, умение представить себе то, о чем рассказывает взрослый или что изображено на рисунке.

В развитии познавательных процессов в этот возрастной период важную роль играют речь и практическая деятельность ребенка.

Взаимодействие ребенка со взрослым служит источником формирования языковой способности ребенка, его умения говорить и общаться с помощью слов. Раннее детство — ***сензитивный период для усвоения речи***. Начиная со второго года жизни ребенок с поразительной быстротой и легкостью овладевает не только отдельными словами, но и правилами построения речи, всем богатством языка. Развитие речи идет по двум линиям: совершенствуется понимание речи взрослых и формируется собственная активная речь ребенка.

Приведем основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста (см. [Берк, 2006; Кайл, 2002; Крайг, 2000; Обухова, 2001; Рыбалко, 2001] и др.).

1. ***Пассивная речь в развитии опережает активную***: ребенок понимает намного больше слов, чем может сам произнести. Сначала он понимает слова-указания, затем — слова-названия, позднее наступает понимание инструкций и по-

ручений, наконец, понимание рассказов, причем легче понимаются рассказы, касающиеся окружающих ребенка вещей и явлений. Дети второго года жизни выполняют множество простых указаний, например: «Принеси мне твою машинку», «Сядь рядом» или «Покажи, как ты читаешь книжку», несмотря на то что они еще не в состоянии использовать все эти слова в своей собственной речи. Между детским пониманием 50 слов (примерно в 13 месяцев) и продуцированием 50 слов (примерно в 18 месяцев) существует 5-месячный разрыв [Берк, 2006].

2. К двум годам ***фонематический уровень*** овладения речью оказывается в основном достаточно развитым: ребенок может дифференцировать слова, различающиеся одной фонемой [Рыбалко, 2001]. Фонематический слух опережает развитие артикуляции: ребенок сначала научается правильно слышать речь, а затем правильно говорить. Многообразие форм фонетического искажения (выпадение отдельных звуков в начале и середине слова, замена одного звука другим, перестановки звуков в слове, добавление лишнего звука и др.), которые встречаются на протяжении всего периода раннего детства, свидетельствуют о большой сложности процесса формирования фонетического строя языка.

3. Интенсивно развивается ***активная речь*** ребенка. Автономная речь довольно быстро трансформируется и исчезает. Необычные по звучанию и смыслу слова заменяются словами «взрослой» речи. Первыми словами обозначаются значимые люди («мама», «папа», «баба»), движущиеся объекты («мяч», «машина», «киса»), знакомые действия («дай», «бай-бай», «иди»), знакомые состояния («нету», «мой», «хороший», «большой»). Произнося первые слова, дети используют разные вербальные стратегии. К. Нельсон [Баттерворт, Харрис, 2000] выделила ***два стиля раннего речевого развития***: *экспрессивный* и *референтный*. Когда дети используют экспрессивный стиль, то большую часть их первых 50 слов составляют «социальные формулы», разговорные выражения, которые употребляются как одно слово и используются в социальном взаимодействии («иди сюда», «все», «хватит», «дай мне», «хочу это»), тогда как для референтного стиля характерно называние предметов, людей или действий. Исследователи установили, что быстрее увеличивают свой словарный запас те дети, которые начинают говорить, используя прежде всего названия предметов. Дети с референтным стилем используют язык главным образом как *интеллектуальный инструмент* — средство приобретения знаний об объектах и сообщения информации о них другим [Кайл, 2002]. Дети с экспрессивным стилем используют язык, скорее, как *социальный инструмент* — способ улучшения взаимодействий с окружающими.

Когда дети открывают, что слово может символизировать объект или действие, их словарный запас пополняется медленно, со скоростью 1–3 слова в месяц. Со временем число выучиваемых слов увеличивается. Однако в возрасте 18 месяцев у многих детей происходит ***лексический взрыв***, во время которого они усваивают новые слова, особенно названия предметов, намного быстрее, чем раньше (10–20 слов в неделю) [Там же]. Между 18-м и 24-м месяцами часто происходит скачкообразный рост словарного запаса. Многие исследования показывают, что до 2-летнего возраста девочки слегка опережают мальчиков в росте словарного запаса; потом мальчики постепенно нагоняют. К трем годам активный словарь ребенка достигает уже 1000–1500 слов.

4. Новые слова усваиваются ***по правилам***. Вот некоторые из них [Кайл, 2002]:

- название предмета, впервые услышанное ребенком, относится к целому объекту, а не к его частям, не к действию с ним (например, слово «цветок» ребенок отнесет ко всему цветку, а не к его частям — листку, стеблю, к окраске цветка или совершаемому взрослым действию, касанию, например), причем относится не только к этому частному объекту, но и ко всем предметам того же типа;
- если незнакомое слово произносится в присутствии объектов, имеющих и не имеющих имена, слово относится к тому объекту, которое не имеет имени;
- если объект уже имеет название и представляется под другим именем, то это новое название означает «подкатегорию» первоначального (если, например, ребенок уже знаком со словом «цветок», а ему показывают на него, говорят, что это ромашка, то для него «ромашка» будет выступать как особый вид цветка);
- контекст предложения помогает уяснить значение нового слова. Дети слышат незнакомые слова, заключенные в предложения, содержащие уже известные слова. Известные слова и общая структура предложения могут стать полезными ориентирами, указывающими на значение нового слова. Когда, например, малыш слышит «этот человек *жонглирует*», он заключает, что «жонглирует» относится к действию человека с кеглями, поскольку ему уже известно слово «человек».

5. С развитием осмысленного восприятия действительности, с момента, когда ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название, он обнаруживает ярко выраженную инициативу в развитии словаря. ***Появляются вопросы***: «Что это?», «Кто это?».

6. Примерно между полутора и двумя с половиной годами, вскоре после скачкообразного увеличения словарного запаса, появляются предложения, сначала состоящие из 2–3 слов, так называемая ***телеграфная речь***. Чаще всего такие предложения состоят из субъекта и его действия («мама иди»), или субъекта и объекта («мама грузовик», «мама печенье»), или действия и объекта действия («дай конфету», «хочу машинку»), или действия и места действия/локализации («папа там», «положи стол»). Дети поначалу используют одну и ту же конструкцию для высказывания разных утверждений. Например, ребенок может сказать: «Мама печенье», наблюдая, как мама ест печенье, но также и в случае, если он хочет, чтобы мама дала печенье ему.

7. На границе второго и третьего года жизни ребенок интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой, т.е. начинает усваиваться ***грамматический строй речи***. Становление грамматического строя речи происходит путем усвоения правил. Одним из доказательств этого являются ошибки в усвоении грамматики, заключающиеся в применении правил к словам, представляющим исключение (если один — это «огонек», то для ребенка множественное число — «огонеки»). В усвоении грамматического строя русского языка А.Н. Гвоздев [Рыбалко, 2001] выделил ***два основных периода***. ***Первый период*** (1 год 3 месяца — 1 год 10 месяцев) характеризуется отсутствием грамматических структур и употреблением в неизменном виде отдельных слов. В этот период ребенок сначала в качестве предложения использует отдельное слово (однословное предложение или холофраза — «упала», «киса»), затем ребенок начинает употреблять предложе-

ния из двух слов или предложения, состоящие из нескольких слов, грамматически никак не связанных между собой («*киса уйти*»). ***Второй период*** (1 год 10 месяцев — 3 года) характеризуется началом интенсивного формирования грамматической структуры предложений, когда слова становятся зависимыми составными частями предложения.

8. К концу раннего детства ребенок овладевает почти всеми ***синтаксическими конструкциями***, которые есть в языке. В речи ребенка встречаются почти все части речи, разные типы предложений.

9. В раннем возрасте развиваются ***значения детских слов***, т.е. развивается смысловая сторона речи. По Л.С. Выготскому, «всякое значение слова скрывает за собой обобщение, абстракцию» [Выготский, 2003, с. 160]. За значением детского слова скрывается ***обобщенное восприятие предметов***, которое, по мнению Л.С. Выготского, и составляет структуру значения детского слова. Происходит переход от многозначности детских слов автономной речи к первым ***функциональным обобщениям***. Создается возможность обозначения: слово начинает выступать носителем предметного содержания. Ребенок обозначает одним словом предметы, различные по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними (называние одним и тем же словом разных предметов, например, часы — это и настенные часы, и мамины ручные часики, и будильник, и часы, изображенные на картинке). Однако для ребенка раннего детства само слово, обозначающее предмет или его свойство, еще с трудом отделяется от этого предмета или свойства. Поэтому с ребенком этого возраста не удаются опыты, требующие изменить названия предметов, например, называть карандаш — лошадкой, часы — карандашом и т.д. В процессе перехода от многозначности к функциональным обобщениям дети могут совершать два типа ошибок: ***сужение значения*** (например, для ребенка слово «грузовик» может означать только его маленький красный грузовичок) или, что встречается чаще, ***расширение значения*** («машина» — это автобус, грузовик, поезд, велосипед; «открыть» означает отворить дверь, очистить фрукт, расстегнуть куртку, развязать шнурки). В таких «сверхрасширениях» проявляется способность детей улавливать категориальные связи: они применяют слово к группе сходных переживаний или объектов.

«Обобщение вызывается к развитию актом общения», — отмечает Л.С. Выготский [Там же, с. 154]. Овладение речью, по Л.С. Выготскому, приводит к перестройке всей структуры сознания: предметы начинают восприниматься «не только в их ситуационном отношении друг к другу, но и в обобщении, лежащем за словом» [Там же, с. 161]. Таким образом, именно в раннем детстве, с появлением первых обобщений, по Л.С. Выготскому, возникает центральное новообразование данного периода — ***смысловое строение сознания***: ребенок уже не просто воспринимает мир, но осмысливает его. В свою очередь, общение невозможно без обобщения, тип обобщения определяет тип общения, который возможен у ребенка со взрослым. Само обобщение, появившееся в раннем детстве, формирует потребность в новом типе общения, т.е. в изменении социальной ситуации развития.

Способы и темп развития речи у детей в раннем детстве настолько разнообразны, что неправомерно говорить о существовании какой-то единой жесткой

программы овладения речью. По мнению психологов (см. [Ветрова, Смирнова, Лисина, 1986] и др.), когда у ребенка до 2 лет в активном словаре всего 2–3 слова, это еще не повод для беспокойства, тем более если он понимает речь взрослых, с интересом их слушает и узнает названия многих вещей. Если активный словарь ребенка не растет и положение дел в 2–2,5 года не меняется, то нужно внимательно присмотреться к ребенку, понять, почему он молчит, и помочь ему заговорить. В.В. Ветрова приводит следующие ***типичные варианты речевых трудностей*** у детей 2–2,5 года.

1. *Задержка на стадии называния*. Ребенок может вслед за взрослым повторить названия различных предметов, но сам не говорит. Часто родители этих детей учат их названию предметов, но мало разговаривают с ними, мало взаимодействуют, не читают. Слово, не включенное во взаимодействие с окружающими людьми, активным стать не может.

2. *Задержка на стадии эмоционального общения со взрослым*. У родителей с ребенком взаимная любовь: эмоциональное приятие, ласки, улыбки; слово — лишнее. Нужно предметное взаимодействие с малышом, чтобы он заговорил.

3. *Ориентация на предметный мир*. Обычно этот ребенок «завален» игрушками, он с удовольствием ими манипулирует, занимает себя сам, проявляет двигательную активность, не стремится к взаимодействию. В этом случае необходимо включать предмет в логику сотрудничества со взрослым: вместе играть, читать книги, занимать ребенка такими играми, где нужен партнер, развивать эмоциональный контакт с ребенком, учить его игровым действиям, носящим «человеческий характер» (кормить куклу, жалеть мишку и проч.).

4. *«Детские» слова* могут препятствовать развитию нормальной человеческой речи. Если родители исполняют все желания ребенка, ориентируясь на его автономную речь, и сами, общаясь с ним, говорят на «детском» языке (например, «ав-ав», «кус-кус», «бо-бо»), то освоение речи замедляется. Подобная задержка часто бывает характерна для близнецов, интенсивно общающихся друг с другом на общем детском языке.

5. *Стремительность речевого развития*. Если ребенок все понимает, с интересом слушает, сам очень много говорит, причем развернутыми правильными предложениями, с хорошей дикцией, включая в речь сложные слова, но при этом плохо спит, плачет во сне, у него много страхов, он вялый, капризный и проч., следовательно, он не справляется с информацией. Таких детей необходимо ограничить от лишних речевых впечатлений: больше гулять, играть, общаться со сверстниками.

5.5

Личностное развитие

Главнейшая особенность поведения ребенка раннего детства — его ***связанность с наличной ситуацией***. Это ситуативное поведение, целиком определяющееся ситуацией, в которой находится ребенок, тем, что происходит здесь и сейчас, в его

зрительном поле. Действия ребенка на этой стадии, по характеристике К. Левина, абсолютно «полевые», т.е. определяются теми предметами, которые находятся в поле его зрения, которые имеют аффективную валентность для ребенка, т.е. притягивают или отталкивают его: одни предметы побуждают ребенка их съесть, другие — забраться на них, схватить их, играть с ними, сосать их, злиться на них и т.д. [Левин, 2001]. Таким образом, именно предметы в окружении ребенка определяют направленность его поведения. Такую связанность ребенка наглядным полем Л.С. Выготский объясняет *своеобразием его сознания*, суть которого состоит в *единстве аффективного восприятия, аффекта и действия*: все, что ребенок видит, он хочет потрогать руками, «за каждым восприятием непременно следует действие» [Выготский, 2003, с. 137].

Поведение ребенка раннего возраста импульсивно, желания его неустойчивы и быстро преходящи, он не может их контролировать, не может соблюдать правила, удерживать поставленную цель. В.С. Мухина [1999] приводит такой пример: детям второго и третьего годов жизни дали после завтрака по конфетке и попросили, когда придет мама, дать ей попробовать, а пока не есть. Больше половины детей съели свою конфету, а остальные помногу раз ее доставали, разворачивали, облизывали, и в конечном счете у многих она «исчезала». Все желания ребенка обладают одинаковой силой: в раннем возрасте *отсутствует соподчинение мотивов*.

Однако именно в этот возрастной период, согласно теории Э. Эриксона, формируются ***волевые качества***, закладывается самостоятельность, произвольность, ребенок усваивает социальные нормы, начинает контролировать свои побуждения [Эриксон, 2000]. На этой стадии волевые качества представляют собой способность к управлению собственным телом, в первую очередь овладение работой своей выделительной системы, а также способность к управлению своим поведением с учетом определенных социальных норм и требований. Это период, когда ребенка нужно учить самому принимать решения и нести ответственность за их выполнение. Главным образом это касается еды, туалета, одевания и проч.: ребенок может сам решить, положить ему еще каши или нет; будет он рисовать или играть в кубики и т.д. В этом возрасте дети, как правило, чаще ошибаются, чем принимают правильные решения, и неспособны постоянно контролировать свои поступки. Поэтому когда у детей начинает развиваться стремление к самостоятельности, они остро нуждаются в поддержке и огромном терпении со стороны любящих взрослых, особенно в конфликтных ситуациях. Внешний контроль со стороны взрослых необходим, но он должен быть поощряющим, излишняя строгость, наказания за ошибки, так же как и гиперопека, могут привести к формированию чувства стыда за свои поступки и поведение, сомнения в собственных силах и способностях. Положительное самоощущение развивается у ребенка в том случае, если взрослые, с одной стороны, поощряют его самостоятельность, а с другой — устанавливают согласованные, четкие, разумные ограничения, с любовью относясь к маленькому «изобретателю» и «экспериментатору» [Флэйк-Хобсон,1993].

К двум годам малыши обычно уже усваивают ряд требований, запретов, накладываемых окружающими, и способны к некоторому самоконтролю в отсутствие

родителей (например, ребенок может сдержать желание отнять игрушку, потому что родители ему говорили, что нехорошо отбирать что-то у других). Более того, по мнению ряда исследователей, к 3 годам большинство детей уже могут отличить моральные нормы от социальных условностей: они понимают, что причинять боль другим и отбирать их собственность — более серьезный проступок, чем есть мороженое пальцами или не слушать сказку, читаемую воспитательницей [Кайл, 2002]. Усвоение первичных норм поведения возможно, по-видимому, в результате эмоциональной зависимости ребенка от взрослых, от похвалы или порицаний.

Для раннего детства характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка. Ребенок эмоционально реагирует в основном только на то, что непосредственно воспринимает, как мы говорили выше, восприятие ребенка раннего детства аффективно окрашено.

Согласно Л.А. Регуш [2006, с. 98], *негативные эмоциональные переживания*, как правило, возникают у ребенка в связи с наличием у него:

- предчувствия наказания;
- страха темноты (фантазии, воображение);
- страха определенных или незнакомых вещей;
- страха, вызванного знакомством со сказочными персонажами (волк, Баба-яга).

У детей раннего детства достаточно широкий диапазон страхов. Они могут бояться труб в туалете («вода их унесет с собой»), масок, куклу без руки, бородатого мужчины, пылесоса (который их может «схватить»), темноты, спать в одиночестве и т.д. В исследовании А.И. Захарова [2005] опрос матерей, имеющий детей в возрасте от одного до трех лет, по списку из 29 видов страхов показал, что наиболее часто испытываемые детьми страхи — это страхи неожиданных звуков, одиночества, боли, уколов, медицинских работников. Страхи возникают, с точки зрения Л.А. Регуш [2006, с. 98], вследствие противоречий между:

- потребностью быть принятым, любимым (основанной на привязанности) и неуверенностью в чувствах родителей;
- потребностью чувствовать себя комфортно и получать от жизни удовольствие и воспоминаниями о боли, которая имела место при наказании, или о вреде, который могут принести сказочные герои;
- потребностью владеть ситуацией (знать, что можно ожидать от тех или иных вещей, предметов, людей) и незнанием, неуверенностью в ситуациях столкновения с новыми людьми или вещами.

Со временем большинство страхов исчезают сами. Необходимо помнить, что чрезмерная раздражительность, нетерпимость, гнев, равно как и чрезмерная родительская опека, лишь усиливают страхи. Нужно постепенное приучение, терпеливое объяснение, а не упреки, назидания или наказания. Весьма эффективен в преодолении страха наглядный пример бесстрашия взрослых. Иногда справиться со страхом или подготовиться к сложным ситуациям детям помогают чтение книг и игра в куклы с элементами драматизма, приключенческими сюжетами. Мы уже упоминали, что с 7–8 месяцев развивается боязнь разлуки с родителями (тревож-

ное предчувствие разлуки), это универсальная реакция, характерная для большинства детей, а ее пик приходится на 1,5–2 года [Крайг, 2000].

Дети раннего возраста не только сами переживают массу эмоций, но, видимо, способны распознавать эмоциональное состояние других людей. С точки зрения Р. Кайла [2002], у детей в возрасте 18 месяцев уже можно наблюдать простые акты альтруизма: когда они видят других людей, которые явно обижены или расстроены, они пытаются утешить их, обняв или погладив.

Раннее детство характеризуется ***зарождающимся самосознанием***. Ребенок начинает в отдельных случаях узнавать себя, различать свои отдельные внешние свойства; а между годом и двумя базовые категории самовосприятия — возраст, пол, имя — консолидируются, и собственные черты начинают узнаваться систематически в разных ситуациях [Кон, 1984]. Таким образом, в течение второго года жизни дети начинают формировать «мое Я», т.е. некоторое представление о себе.

Выделение своего «Я» в раннем детстве наиболее ярко проявляется при восприятии ребенком своего зеркального отражения. Американские психологи провели такой эксперимент: детей подводили к зеркалу, затем незаметно касались носа каждого ребенка, оставляя на нем пятнышко красной краски. Снова посмотрев в зеркало, многие годовалые дети дотрагивались до красной отметки на отражении, т.е. они заметили метку, глядя в зеркало, но до 1,5 года никак не реагировали на свои испачканные носы, не относя к себе красные пятна, увиденные в зеркале. В 18 месяцев большинство, а в 2 года почти все дети, увидев свое отражение, дотрагивались пальцами до носа, следовательно, узнавали себя [Кайл, 2002]. Таким образом, примерно в 2-летнем возрасте формируется *узнавание самого себя* в зеркале. В период от 18 до 24 месяцев малыши начинают дольше смотреть на свои фотографии, чем на фотографии других детей, т.е. большинство детей к 2 годам узнают себя и на фотографии.

Другой важной вехой в развитии самосознания ребенка периода раннего детства является *усвоение ребенком своего имени*. Ребенок очень рано идентифицируется со своим именем и не представляет себя без него, он отстаивает право на свое имя и протестует, если его называют другим именем [Мухина, 1999].

Начиная с полутора лет, с точки зрения В.С. Мухиной, одним из важнейших источников чувств ребенка становится оценка его поведения взрослыми. На этой основе развивается *притязание на признание* со стороны взрослого («смотри, как я делаю!»), которое, согласно исследованиям В.С. Мухиной, становится потребностью ребенка, определяющей успешность его развития. В конце второго года жизни появляются ***самоотнесенные эмоции***, которые включают в себя стыд, смущение, вину, гордость, зависть. Похвала, одобрение окружающих вызывают у ребенка *чувство гордости*. Позднее возникает чувство стыда, обычно в случаях, если действия ребенка не оправдывают ожиданий взрослых, порицаются ими. Опуская глаза, пряча лицо в ладонях, 18–24-месячные малыши демонстрируют стыд и смущение. Чувство вины развивается к 2 годам, а зависть — к 3-летнему возрасту [Берк, 2006].

К 2–3 годам у детей развивается ***категориальное «Я»***, основанное на классификациях себя с помощью критериев возраста («мне три годика»), пола («я маль-

чик»), физических характеристик («я сильный») и даже оценочных суждений («я — хорошая девочка»). Большинство 2-летних детей начинают использовать *местоимения первого лица* (я, мне, меня, мое). Осознание своих уникальных особенностей, осуществляемое 2-летними детьми, связано с появлением *чувства собственности*. Речь 2-летнего ребенка полна утверждений обладания, прежде всего он устанавливает границы своих владений: «мой ботинок, моя кукла, моя машинка». Существуют исследования, показывающие: чем более устойчивыми являются самоопределения малыша, тем более собственническими становятся его действия, сопровождаемые заявлениями: «Мое!» [Берк, 2006]. В свою очередь, способность к установлению предметов как принадлежащих «мне» способствует прогрессу в другом направлении: началу *непрерывности «Я», стабильности «Я» во времени*.

Г. Олпорт [2002, с. 243–249], анализируя развитие чувства «Я», отмечает, что в течение первых трех лет жизни постепенно развиваются ***три аспекта самосознания.***

- Аспект 1 — *чувство телесного «Я»*, заключающееся в постоянном потоке повторяющихся органических ощущений от внутренних органов тела, мышц, суставов, сухожилий. Ощущение телесного «Я» вырастает также из рождающихся при столкновении с реальным внешним миром фрустраций (невозможность утолить голод, когда хочется есть; ощущение боли при столкновении и т.д.).
- Аспект 2 — *ощущение непрерывной самоидентичности*. Ребенок постепенно начинает видеть себя как определенную и устойчивую точку отсчета, как непрерывный фактор в различных взаимоотношениях, осознавать собственный независимый статус в социальной группе, отделять «Я» от «не-Я». Важным якорем для самоидентичности выступает в первую очередь собственное имя ребенка, но также играют свою роль одежда, украшения, игрушки.
- Аспект 3 — *самоуважение*, проявляющееся в этом возрасте в возникновении чувства стыда, смущения или гордости, а также в явлениях негативизма, когда ребенок рассматривает почти любое предложение взрослых как фрустрацию потребности в автономии и поэтому сопротивляется почти всему, что хотят от него родители.

Развитие на основе выделения собственного «Я» первоначальных представлений о себе и самооценок складывается путем стихийного принятия и усвоения представлений о себе и отношений к себе взрослого. Таким образом, «чувство Я — продукт поведения других людей по отношению к нему» [Олпорт, 2002, с. 249]; «истоком первоначальной самооценки его личности является «на веру» принятое отношение взрослого» [Чеснокова, 1977, с. 57]. Очевидно, что эти ранние отношения к себе со временем становятся базисными элементами Я-концепции человека, хотя их трудно выявить впоследствии, поскольку они приобретаются в то время, когда речевое развитие ребенка не позволяет их адекватно вербализовать [Крайг, 2000].

Появление местоимения «Я» говорит об осознании ребенком своей «самости», осознании себя отдельным человеком, он начинает говорить и действовать со своей позиции. У ребенка появляются также определенные представления о себе: он

знает, к какому полу принадлежит, какими физическими особенностями обладает, что он делают хорошо, а что — плохо, что может, а что — нет. Кроме того, у ребенка появляется эмоциональное отношение к себе — осознание не только своего «Я», но и то, что «я хороший», «я очень хороший», «я хороший и больше никакой» [Кулагина, 1998]. Возникновение сознания «Я», «Я хороший», «Я сам» приводит к распаду прежней социальной ситуации, что проявляется в кризисе трех лет.

* * *

Итак, центральное ***новообразование раннего детства*** — это *структурное и системное строение сознания* [Выготский, 2003]: формирование связей между отдельными функциями, развитие обобщения как единицы сознания в целом. Другими *новообразованиями* раннего детства являются овладение предметными действиями, символические (замещающие) действия, начальный этап формирования сенсорных качеств, наглядно-действенное мышление, активная речь, становление волевых качеств, появление категориального «Я», самоотнесенных эмоций, сознания «Я». Основные новообразования — в первую очередь смысловое строение сознания, речь, сознание «Я», появившееся в раннем детстве, — формируют стремление ребенка действовать самому и так, как взрослые люди, а это обусловливает потребность в новом типе общения со взрослыми, т.е. в изменении социальной ситуации развития.

Контрольные вопросы

1. Каковы особенности протекания кризиса первого года жизни? В чем смысл данного кризиса, его основное новообразование?
2. Сравните социальные ситуации развития в периоды младенчества и раннего детства, назовите сходные и отличительные черты.
3. В чем специфика взаимодействия ребенка раннего детства со сверстниками по сравнению с общением со взрослыми?
4. Назовите особенности социального взаимодействия, которые способствуют когнитивному развитию детей в раннем детстве. Каким образом подобное взаимодействие создает зону ближайшего развития?
5. В чем состоит специфика предметной деятельности ребенка в раннем детстве?
6. Каковы особенности игровой деятельности детей раннего детства?
7. Почему Л.С. Выготский считал центральным новообразованием раннего детства формирование системного и смыслового строения сознания?
8. Каковы особенности мышления ребенка раннего детства? Поясните их на примерах.
9. Перечислите основные вехи в развитии речи в период раннего детства. Соблюдают ли дети правила грамматики в своей телеграфной речи? Обоснуйте ответ конкретными примерами.
10. Раскройте особенности эмоционально-личностного развития в период раннего детства.

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Ведущей деятельностью ребенка в раннем детстве является:** а) предметно-орудийная деятельность; б) сюжетно-ролевая игра; в) манипулятивная деятельность; г) эмоционально-непосредственное общение со взрослым
2	**В раннем возрасте реализуется общение:** а) ситуативно-личностное; б) ситуативно-деловое; в) внеситуативно-личностное; г) внеситуативно-деловое
3	**Выстройте цепочку развития ориентации в системе действий с предметом (что сначала, что потом):** а) игровое действие; б) овладение специфическим способом употребления предмета; в) перенос действия с предмета на предмет; г) неспецифическое манипулирование предметом
4	**Одним из основных новообразований раннего детства выступает:** а) становление ходьбы; б) речь; в) произвольность; г) рефлексия
5	**Память ребенка раннего детства:** а) произвольна; б) непроизвольна; в) опосредствована; г) носит логический характер
6	**Выстройте цепочку развития речи:** а) лепет; б) однословные предложения; в) автономная речь; г) телеграфная речь
7	**Речь в раннем детстве характеризуется:** а) преобладанием активной речи по сравнению с пассивной; б) развитием автономной речи; в) усвоением грамматического строя языка; г) опережающим развитием артикуляции по сравнению с фонематическим слухом

№	ВОПРОСЫ
8	**В сфере самосознания ребенка раннего возраста:** а) возникает гордость за собственные достижения; б) появляется осознание себя во времени, личное сознание; в) происходит открытие своего внутреннего мира; г) формируется чувство взрослости
9	**Развитие воли в раннем детстве характеризуется тем, что:** а) поведение ребенка импульсивно и ситуативно; б) формируется целеполагание, борьба и соподчинение мотивов; в) формируется планирование и самоконтроль; г) возникает произвольное поведение, опосредованное внутренними нормами
10	**Согласно гипотезе Л.С. Выготского о системном строении сознания, в центре сознания ребенка раннего детства становится:** а) память; б) мышление; в) воображение; г) восприятие

Рекомендуемая литература

Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 86–150.

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 366–388; 693–698.

Выготский Л.С. Кризис первого года жизни. Раннее детство // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. С. 104–169.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 254–267; 279–284; 327–334; 379–388; 430–435.

Массен П., Конджер Дж., Каган Дж., Хьюста А.А. Второй и третий год жизни ребенка // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 194–202.

Мухина В.С. Первичный онтогенез личности и ее бытие // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 264–269.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое о-во России, 2001. С. 258–270.

6
глава

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

6.1
Кризис трех лет

К трем годам у ребенка возникает желание действовать самостоятельно вопреки ситуации, вопреки требованиям взрослых. Это приводит к «кризису социальных отношений» [Выготский, 2003], симптомы которого, известные как «семизвездие кризиса трех лет» [Там же, с. 170], впервые были описаны Э. Келер.

- ***Негативизм.*** Это отрицательная реакция, выражающаяся в отказе подчиняться определенным требованиям взрослых. Ребенок не делает чего-то только потому, что это предложил ему определенный взрослый человек. Негативизм побуждает ребенка поступать вопреки своему аффективному желанию. Например, ребенок, который очень любит гулять, отказывается идти на прогулку, потому что это ему предложила мама. Как только мама перестает его уговаривать и говорит: «Ну, тогда иди к себе, играй», ребенок не идет и играть, он начинает плакать, потому что мама его не берет с собой, тогда он начинает настаивать: «Хочу гулять!». Главный мотив действия — сделать наоборот, т.е. прямо противоположное тому, что ему сказали. Л.С. Выготский [2003] описывает ряд примеров проявления яркого негативизма, например, когда взрослый, подходя к ребенку, говорит авторитетным тоном: «Это платье черное», он получает ответ: «Нет, оно белое». А когда говорят: «Оно белое», ребенок отвечает: «Нет, черное». Л.С. Выготский отмечает две существенные особенности негативизма, отличающие его от обычного непослушания. Во-первых, в негативизме на первый план выступает *социальное отношение*: он адресован к человеку, а не к содержанию того, о чем просят ребенка. Во-вторых, в негативизме проявляется новое отношение ребенка к собственному аффекту: ребенок *поступает наперекор своему аффективному желанию*.
- ***Упрямство***, которое состоит в том, что ребенок настаивает на своем требовании, на своем решении, причем не потому, что ему этого очень хочется, а потому, что он сам об этом сказал взрослым, потому, что он этого потребовал и хочет, чтобы с его мнением считались. Л.С. Выготский выделяет два момента, которые отличают упрямство от обычной настойчивости. Первый относится *к мотиву*: если ребенок настаивает на том, что ему в данный момент хочется (например, достать какой-нибудь предмет), то это не упрямство; мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением (например, ребенка зовут с про-

гулки домой, он отказывается; но его убеждают, приводя различные доводы; однако он все равно не идет домой, потому что он уже отказался). Второй момент относится к новому отношению к собственной личности: он делает/не делает чего-то только потому, что *он так сказал*.

- ***Строптивость*** безлична и направлена не против конкретного взрослого, а на всю ситуацию воспитания, против всей сложившейся системы отношений, против принятых в доме порядков и норм, против сложившегося образа жизни. Ребенок начинает отрицать все, что спокойно делал раньше, ему ничего не нравится, он всем недоволен. Вместо ласкового, послушного, мягкого ребенка он становится строптивым существом, сопротивляясь всему, что с ним делают. От обычной недостаточной податливости строптивость отличается тенденциозностью: «ребенок бунтует, его недовольное, вызывающее "да ну!" тенденциозно в том смысле, что оно действительно проникнуто скрытым бунтом против того, с чем ребенок имел дело раньше» [Выготский, 2003, с. 173].
- ***Своеволие*** заключается в тенденции к самостоятельности: ребенок хочет все делать и решать сам. Это желание и стремление действовать самостоятельно часто неадекватны возможностям ребенка, поэтому родители сопротивляются реакции «Я сам», что вызывает дополнительные конфликты со взрослыми.

Следующие три симптома, по словам Л.С. Выготского, носят второстепенный характер.

- ***Протест-бунт*** проявляется в регулярных конфликтах, частых ссорах с родителями, дети как бы постоянно находятся в состоянии войны со взрослыми. Поведение ребенка начинает носить протестный характер.
- ***Обесценивание взрослых*** выражается в отрицательном отношении к близким взрослым, в первую очередь к родителям: «ты плохой», «я с тобой дружить не буду», «дура» и проч. Из диалога отца с 3-летним сыном — папа: «Коля, ты мальчик хороший, умный»; сын в ответ: «Папа, ты тоже хороший, но глупый». В лексиконе ребенка появляются слова и термины, которые означают все плохое, отрицательное, и все это относится к людям или вещам (например, игрушкам), которые сами по себе никакой неприятности ребенку не приносят.
- ***Деспотизм*** выражается в том, что ребенок изыскивает множество способов, чтобы проявить власть по отношению к близким. Ребенок, например, жестко диктует, что он будет есть, а что не будет, может мама уйти из дома или нет и т.д. Деспотизм нередко проявляется в семье с единственным ребенком. Если в семье несколько детей, вместо деспотизма обычно возникает *ревность*. Та же тенденция к власти здесь выступает как источник нетерпимого отношения к другим детям, которые не имеют почти никаких прав в семье с точки зрения маленького деспота.

Все эти явления свидетельствуют о том, что у ребенка изменяется *отношение к другим людям и самому себе*: ребенок психологически отделяется от близких взрослых, меняется социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, у него появляется желание проявить свое «Я», которое он может реализовать, только противопоставляя себя взрослому человеку. Д.Б. Эльконин [1989] определяет, что основным новообразованием раннего возраста, оформляющимся в три года, является ***личное действие*** и ***сознание «Я сам»***. В раннем возрасте ребе-

нок строит свое действие по образцу действия взрослого, его действие вплетено в ситуацию совместной деятельности со взрослым, но к трем годам ребенок открывает свое действие как *личное*, возникает желание действовать по собственному усмотрению, действовать вопреки ситуации, желаниям взрослых и даже вопреки собственной пользе. Л.И. Божович [2008] связывает новообразование кризиса трех лет с появлением «*системы Я*», в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного «Я».

К.Н. Поливанова [2000] выделяет следующие *характеристики кризиса трех лет*:

- в речи появляются символы, пока еще бессмысленные: «Я», «хочу — не хочу» и др.;
- обнаружение собственного «Я» происходит в противопоставлении; ребенок сам строит ситуации, в которых «Я» обнаруживается (независимо от поведения взрослого и его уступок протестное поведение ребенка продолжается);
- в этом «продолжении» и обнаруживается собственное «Я», значение «хочу», т.е. бессмысленный символ превращается в осмысленный, значащий; происходит субъективация появившихся к концу раннего детства новообразований;
- постижение смысла «Я» или «Я хочу» происходит при варьировании различных ситуаций действования.

Специфической чертой кризиса трех лет в отличие от кризиса одного года является ***активный характер*** поведения ребенка трех лет [Поливанова, 2000]. Годовалый ребенок исходно не протестует, не сопротивляется взрослому (протест возникает в ответ на запрет взрослого, уступка со стороны взрослого приводит к угасанию аффекта). У трехлетнего протест составляет исходную точку негативизма, он сопротивляется независимо от того, как ведет себя взрослый (уступка ему не снимает аффективного отношения к ситуации, но приводит лишь к смене предмета недовольства). Кроме того, у трехлетнего ситуация негативизма возникает в словесно оформленном виде: «не хочу», «я сам». Ребенок как бы ищет содержание этим словам.

Таким образом, появившиеся в кризисе трех лет новообразования приводят к перестройке отношений со взрослыми: «у ребенка появляется новое видение мира и себя в нем» [Смирнова, 2009б, с. 196]. Поведенческим коррелятом главного личностного новообразования кризиса трех лет (сознание «Я сам») выступает, согласно исследованиям Т.В. Гуськовой, комплекс поведения, названный «***гордость за достижение***», к нему относится: 1) стремление к достижению результата своей деятельности; 2) стремление продемонстрировать свои успехи взрослому; 3) обостренное чувство собственного достоинства, выражающееся в преувеличении собственных успехов и достоинств, в обесценивании своих неудач, в повышенной обидчивости и чувствительности к непризнанию своих успехов [Там же]. Этот комплекс охватывает и изменяет три главные сферы отношений ребенка к предметному миру, к другим людям и к самому себе. Ребенок начинает видеть себя через призму достижений, признанных и оцененных другими людьми. Изменение прежней социальной ситуации развития означает переход в новый стабильный возрастной период — ***дошкольный возраст***.

6.2

Психосоциальное развитие

К концу раннего детства происходит распад совместной деятельности ребенка со взрослыми. Ребенок начинает отделять свою деятельность и самого себя от взрослых. Взрослый, его функции и отношения впервые выделяются ребенком как особые объекты, интересы ребенка смещаются к миру взрослых людей. Распад совместной деятельности, появление собственных желаний и тенденции к самостоятельному действию ведут к тому, что взрослый выделяется как образец: впервые возникает возможность действовать и поступать как взрослый. Ребенок теперь не только видит отношения взрослых к предметам и друг к другу, но и хочет действовать как они, ребенок-дошкольник начинает действовать «как большой», выделяя при этом отношение взрослых к себе, к своим действиям и достижениям.

В период ***дошкольного детства*** (3–7 лет) ребенок выходит за пределы семейного мира, теперь взрослый — это не просто конкретный взрослый (мама, папа, бабушка), это носитель определенной роли, функции, отношений. Поведение ребенка опосредствуется образом взрослого, образом его действий. Ребенок начинает устанавливать отношения с миром взрослых людей, миром социальных отношений. Это новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, характеризует *социальную ситуацию развития* дошкольного периода (***«ребенок — общественный взрослый»***), а следовательно, служит основой всех новообразований в личности ребенка дошкольного возраста [Эльконин, 1989].

По мнению М.И. Лисиной [1986], после трех лет у ребенка впервые возникают ***внеситуативные формы общения*** (выход за пределы непосредственной наглядной ситуации). Первоначально от трех до пяти лет появляется *внеситуативно-познавательная форма общения*, а в 6–7 лет — *внеситуативно-личностная*. Основным средством общения выступает речь.

Внеситуативно-познавательная форма общения вплетена в совместную со взрослым познавательную деятельность, в «теоретическое» сотрудничество. Ведущим здесь выступает *познавательный мотив*: дети становятся «почемучками», обрушивая на взрослых множество вопросов по самым разнообразным темам («Из чего делают пуговицы?», «Почему рыбы в воде не тонут?», «Откуда взялся Карлсон?» и т.п.). Взрослый выступает перед детьми в новом качестве: как эрудит, способный разрешить их сомнения, дать нужные сведения, обеспечить необходимой информацией. В основе данной формы общения лежит *потребность ребенка в уважении* взрослого. Именно актуализацией данной потребности объясняет М.И. Лисина повышенную чувствительность детей младшего и особенно среднего дошкольного возраста к отношению взрослого. Они хотят похвал, одобрений взрослого, реагируя на них несоразмерным восторгом, и не желают мириться с замечаниями, упреками, которые воспринимают как личную обиду, выражающуюся в спорах, плаче, уходе из комнаты, нежелании общаться и т.д. *Повышенная обидчи-*

вость — возрастной феномен, в разной мере наблюдающийся у большинства детей среднего дошкольного возраста.

Значение внеситуативно-познавательного общения состоит в том, что оно «помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений, узнать о существовании причинно-следственных и иных отношений между предметами и явлениями» [Лисина, 1986, с. 102]. Внеситуативно-познавательная форма общения детей со взрослыми выступает значимым условием развития познавательных интересов и мышления дошкольников.

Внеситуативно-личностная форма общения, появляющаяся в старшем дошкольном возрасте, позволяет ребенку приобщиться к «миру людей», жизни взрослых, в первую очередь близких, к их социальным ценностям, правилам взаимоотношений. *Личностный мотив* общения становится ведущим: дошкольники проявляют основной интерес к людям и говорят о себе, своих родителях, друзьях, расспрашивают взрослых об истории их жизни, о семье, работе. С ребенком теперь можно поговорить «по душам». Взрослый начинает выступать как источник социального познания, носитель жизненного опыта, эталон поведения. Для старших дошкольников характерной становится не просто потребность в доброжелательном внимании и уважении взрослых, а потребность во *взаимопонимании и сопереживании* с ними. Внеситуативно-личностное общение, ориентируя детей в нравственных ценностях, в правилах поведения и взаимоотношений, повышает их восприимчивость к воспитательным воздействиям. Поведенчески это может обнаруживаться в росте жалоб детей друг на друга [Там же]. Их смысл состоит в желании ребенка проверить себя, так ли он усвоил то или иное правило, насколько оно обязательно для выполнения.

Значение внеситуативно-личностного общения для психического развития ребенка М.И. Лисина видит в том, что оно вводит ребенка в сложный по своей структуре мир людей, ориентирует в сфере норм, правил, прав и обязанностей, приобщает к моральным и нравственным ценностям общества, позволяет ему установить многообразные отношения с окружающими людьми и занять адекватное место в социальном мире. Усвоенный опыт и знания дошкольник моделирует в сюжетно-ролевых играх и под руководством взрослого применяет в своей реальной жизни.

Общая возрастная тенденция свидетельствует о последовательности появления выделенных М.И. Лисиной форм общения в онтогенезе. Однако, что особо подчеркивает Е.О. Смирнова [2009б], если отклонения от данной тенденции на незначительный срок (полгода или год) не должны внушать опасений, то «застревание» на уровне ситуативно-деловой формы общения до конца дошкольного возраста, когда интересы ребенка ограничиваются играми и игрушками, а его высказывания связаны только с ситуативными действиями, говорит о явной задержке в развитии общения, а значит, и общей мотивационной сферы ребенка. Преждевременный переход к внеситуативно-личностному общению, без полноценного проживания предыдущих его форм, также ведет к деформациям в развитии личности ребенка [Смирнова, 2009б].

Развитие взаимоотношений со взрослыми, их оценки и мнения оказывают влияние на становление общения дошкольника со сверстниками. Однако взаимодействие со сверстниками в дошкольном возрасте имеет ряд специфических черт, среди главных Е.О. Смирнова [с. 247–249] называет следующие.

• *Большое разнообразие коммуникативных действий и их чрезвычайно широкий диапазон.* В общении со сверстниками наблюдается множество действий и обращений, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми. Общаясь со сверстниками, дошкольник спорит с ними, навязывает свою волю, успокаивает, требует, приказывает, обманывает, жалеет и проч. Здесь впервые появляются такие сложные формы поведения, как притворство, выражение обиды, кокетство, фантазирование и др. Такой широкий диапазон коммуникативных действий определяется большим разнообразием коммуникативных задач: управление действиями партнера, контроль за их выполнением, оценка конкретных действий, совместная игра, навязывание собственных образцов, постоянное сравнение с собой.

• *Чрезвычайная эмоциональная насыщенность.* Повышенная эмоциональность и раскованность контактов дошкольников отличает их от взаимодействия со взрослыми. В среднем в общении сверстников наблюдается в 9–10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния: от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до драки. Разговоры со сверстником чаще сопровождаются резкими интонациями, криком, смехом. Дети чаще одобряют ровесника и значительно чаще вступают с ним в конфликтные отношения, чем при взаимодействии со взрослым.

• *Нестандартность, нерегламентированность, непредсказуемость.* Дошкольникам при взаимодействии со сверстниками присуща особая раскованность, незаданность никакими образцами, они используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения: прыгают, принимают причудливые позы, кривляются, визжат, бегают друг за другом, передразнивают друг друга, придумывают новые слова и небылицы и т.п. Если взрослый несет для ребенка культурно нормированные образцы поведения, то сверстник создает условия для индивидуальных, ненормированных, свободных проявлений, помогая ему проявить свою оригинальность и свое самобытное начало.

• *Преобладание инициативных действий над ответными.* Для дошкольника значительно важнее его собственное действие или высказывание, а инициатива сверстника в большинстве случаев им не поддерживается. В результате каждый говорит о своем, а партнера никто не слышит. Чувствительность к воздействиям партнера существенно меньше в сфере общения со сверстниками, чем со взрослыми. Такая несогласованность коммуникативных действий детей часто порождает конфликты, протесты, обиды.

В дошкольном возрасте общение и отношения детей со сверстниками проходят достаточно сложный путь возрастного развития, в котором выделяются *три основных этапа* [Смирнова, 2009б].

• **Эмоционально-практическая форма общения детей со сверстниками** (2–4 года). В младшем дошкольном возрасте основной коммуникативной потребностью во взаимоотношениях со сверстниками выступает потребность во внима-

нии и в соучастии, а также потребность самовыражения. Взаимодействие, совместные игры носят чисто внешний характер: дети бегают друг за другом, прячутся, кричат, визжат, кривляются, действуют по типу «ты прыгаешь, и я прыгаю», «ты катаешь машинку, и я тоже». Ребенку необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединялся к его шалостям, поддерживал и усиливал общее веселье. Это общение крайне ситуативно, оно целиком зависит от конкретной обстановки и от практических действий партнера. В сверстнике дети воспринимают лишь внимание к себе, а его самого (его действия, желания, эмоциональные состояния), как правило, не замечают. Характерно, что привлекательный предмет может разрушить взаимодействие детей: они сразу переключают внимание со сверстника на предмет. Играть вместе с общей игрушкой они не умеют, поэтому привлекательные игрушки становятся поводом для бесконечных споров и конфликтов. Борьба за привлекательную игрушку и нежелание отдать свою — отличительная особенность детей младшего дошкольного возраста. Они утверждают и отстаивают свое «Я» прежде всего через демонстрацию собственных предметов: «Смотри, что у меня есть!», «Это мое!». Поэтому отдать свое очень трудно.

- ***Ситуативно-деловая форма общения сверстников*** (5–6 лет). При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность своего партнера для достижения общего результата. Главной коммуникативной потребностью во взаимоотношениях со сверстниками становится *потребность в сотрудничестве* и *потребность в признании и уважении сверстника,* которые ребенок реализует прежде всего в игре. В 4–5-летнем возрасте дети проявляют пристальный интерес ко всему, что делает сверстник, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от сверстников свои промахи и неудачи. В детском общении появляется конкурентное, соревновательное начало, значительно возрастает число детских конфликтов, возникают такие явления, как зависть, ревность, хвастовство, демонстративность, обида на сверстника. Ребенок утверждает и оценивает себя через сравнение с другим ребенком.

Среди средств общения на этом этапе начинают преобладать речевые. Однако если в сфере общения со взрослыми в этом возрасте уже возникают внеситуативные контакты, то общение со сверстниками остается преимущественно ситуативным: дети взаимодействуют в основном по поводу предметов, действий или впечатлений, представленных в наличной ситуации.

- ***Внеситуативно-деловая форма общения*** (6–7 лет). К старшему дошкольному возрасту отношение к сверстнику снова существенно меняется, зарождается личностное отношение к сверстнику, в основе которого лежат *потребности в сопереживании и понимании*. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не связанное с играми и игрушками. Дети могут продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий, рассказывать друг другу о том, где они были и что видели, делясь своими планами или предпочтениями, давая оценки качествам и поступкам других. Однако, несмотря на возрастающую тенденцию к внеситуативности, общение детей в этом возрасте чаще всего происходит на фоне совместного дела, т.е. общей игры или продуктив-

ной деятельности (поэтому данная форма общения сохранила название деловой). Однако сама игра к концу дошкольного возраста меняется: все больше контактов детей осуществляется на уровне реальных отношений (подготовка к игре, планирование, обсуждение правил и т.д.) и все меньше — на уровне ролевых.

К 6 годам значительно возрастают дружелюбность и эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника, умение видеть в партнере не только его игрушки или его конкретные действия (промахи или успехи), но и его желания, предпочтения, настроения, возникает желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то. Если 4–5-летние дети охотно вслед за взрослым осуждают действия сверстника, то 6-летние, напротив, могут защищать товарища или объединяться с ним в своем «противостоянии» взрослому.

Таким образом, развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число внеситуативных, речевых контактов, а с другой — сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия.

На протяжении дошкольного возраста повышается устойчивость избирательных предпочтений детей, содержательность обоснования выборов детей (от чисто внешних качеств до личностных характеристик). К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы, чаще всего между представителями одного пола. Дошкольники «собираются» в небольшие группы (по 2–3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Споры и проблемы возникают в связи с тем, «кто с кем дружит» или «водится». Отсутствие взаимности в таких отношениях может принести ребенку серьезные переживания. Наблюдая за дошкольниками, можно заметить, что одни дети популярны среди сверстников, а другие — нет. Непопулярных детей не принимают в игры, с ними мало общаются, не хотят уступать игрушки. По мнению отечественных исследователей [Смирнова, 2009], *популярность детей* в группе во многом зависит от их способности придумать и организовать совместную игру, от успешности ребенка в деятельности, от признания этой успешности со стороны окружающих, от выраженной потребности в общении и признании, от способности к удовлетворению коммуникативных потребностей партнера, от эмоционального отношения к сверстнику (интерес к тому, что он делает, сопереживание сверстнику, помощь ему, стремление разрешать конфликты мирным путем).

В ряде исследований обнаружено, что *популярные дети* обладают рядом социальных навыков [Крайг, 2000, с. 427]:

- постепенно подключаются к групповым занятиям, делая уместные замечания, делясь информацией, и только потом переходят к активным действиям;
- чувствительны к потребностям и действиям других;
- не навязывают свою волю другим детям;
- соглашаются играть рядом с другими детьми;
- умеют поддерживать дружеские отношения;
- при необходимости приходят на помощь;
- способны поддержать разговор;
- делятся интересной информацией;

- откликаются на предложения других детей;
- умеют разрешать конфликты;
- в конфликтных ситуациях не склонны к агрессии или применению физической силы.

Особое место в общении детей дошкольного возраста начинают занимать отношения мальчиков и девочек [Мухина, 1999]. В этом возрасте, согласно В.С. Мухиной, обнаруживается доброжелательная пристрастность к детям своего пола и эмоционально окрашенная, затаенная пристрастность к детям противоположного пола.

От взаимоотношений со взрослыми, от отношения сверстников, от позиции в группе сверстников зависит эмоциональное благополучие ребенка, а это, в свою очередь, определяет, насколько он усваивает нормы отношений с другими людьми, в том числе и со сверстниками. Кроме того, во взаимоотношениях с другими ребенок постепенно учится осознавать свою позицию в системе социальных отношений.

6.3

Сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности дошкольника

Согласно Д.Б. Эльконину [1989], основная потребность в дошкольном возрасте — потребность принять участие в жизни и деятельности взрослых — стремление действовать как взрослый. Но эта потребность не может реализоваться сразу вследствие недостаточности сил, знаний, умений ребенка и вместе с тем обнаруживает характерную для этого возраста тенденцию к немедленной реализации желаний. Из противоречия двух тенденций — тенденции действовать как взрослый и тенденции немедленной реализации желаний — и возникает игра: «воображаемая, иллюзорная реализация нереализуемых тенденций» [Выготский, 2003, с. 203]. Ребенок становится взрослым мысленно, в воображении: ориентируясь на взрослого как на образец, взяв на себя ту или иную роль, он подражает взрослому, действует как взрослый, но только с предметами-заместителями (игрушками) в сюжетно-ролевой игре. Итак, согласно школе Д.Б. Эльконина, ***сюжетно-ролевая игра*** *— ведущая деятельность дошкольника.*

Трудно найти, отмечает Д.Б. Эльконин [1978], специалиста в области детской психологии, который не касался бы проблемы игры, не выдвигал свою точку зрения на ее природу и значение. Свой вклад в раскрытие проблем детской игры внесли К. Гроос, К. Бюлер, Ф. Бойтендайк, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.П. Блонский и др. Их теоретические воззрения Д.Б. Эльконин подробно анализирует в монографии «Психология игры» [1978].

В отечественной психологии игра понимается как *деятельность социальная* по происхождению, по содержанию, по структуре, по мотивам и функциям. Д.Б. Элькониным особо подчеркивается социально-историческое происхождение игры в зависимости от развития производительных сил общества. На ранних эта-

пах развития человеческого общества дети принимали непосредственное участие в труде взрослых, без специальной подготовки овладевая примитивными орудиями труда. Детских игр в этот период не было. Ролевая игра возникает в социогенезе на определенном этапе развития общества, когда желание ребенка войти во взрослую жизнь уже не может быть непосредственно удовлетворено. Таким образом, игра выступает как способ участия ребенка в жизни взрослых, благодаря которому становится возможным развитие новых социальных потребностей и мотивов, возникновение новых категорий отношения ребенка к действительности. *Психологическое содержание игры* составляет моделирование социальных отношений и ситуаций, «отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни» [Эльконин, 1978].

В онтогенезе игра появляется уже в раннем детстве, но она является вторичным, отраженным и зависимым процессом, тогда как формирование предметных действий неигрового типа составляет главную линию развития. Основное содержание игр детей этого возраста — воспроизведение виденных и усвоенных ими предметных действий. Дети оказываются способными повторить лишь отдельные действия взрослых: «варят кашу», «укладывают спать», «кормят». Однако уже в раннем детстве складываются ***предпосылки для возникновения сюжетно-ролевой игры*** [Там же, с. 168]:

- в игру вовлекаются предметы, замещающие реальные, которые называются в соответствии с их игровым значением;
- усложняется организация действий, приобретающая характер цепочки, отражающей логику жизненных связей;
- происходит обобщение действий и их отделение от предметов;
- возникает сравнение своих действий с действиями взрослых и в соответствии с этим называние себя именем взрослого;
- происходит эмансипация от взрослого, при которой взрослый выступает как образец действий, и вместе с тем возникает тенденция действовать самостоятельно, но как взрослый.

Эти предпосылки игры возникают не спонтанно, а в ходе развития предметной деятельности ребенка под руководством взрослых и в совместной деятельности с ними.

Рассмотрим ***психологическую структуру*** развернутой формы игровой деятельности.

1. ***Роль, которую берет на себя ребенок.*** По мнению Эльконина, *роль и связанные с ней действия* по ее реализации составляют ***единицу игры***. ***Роль*** — смысловой центр игры, центральный момент, объединяющий все остальные стороны. Для осуществления роли служат и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия. Ребенок не просто берет на себя ту или иную роль, называя себя именем персонажа («я — мама», «я — шофер», «я — врач»), но и действует как взрослый человек в этой роли. В роли в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Какую роль на себя берет ребенок? Под руководством Д.Б. Эльконина [1978] были проведены экспериментальные игры: дошкольников просили играть в «самих себя», во «взрослых» (изобра-

жать воспитательницу), в «товарищей». Оказалось, что играть в самих себя неинтересно: младшие дошкольники отказывались играть, ничем не мотивируя отказ, дошкольники среднего возраста предлагали заменить игру, старшие предлагали одно из обычных занятий в качестве содержания игры или ясно мотивировали отказ («Так не играют. Это не игра»). При переходе ко второй фазе эксперимента — играть во взрослых — дети оживляются, с радостью начинают играть, как только им предложили роль воспитательницы. Роль товарища у младших дошкольников встречает такое же сопротивление, как и роль самих себя. Только в старшем возрасте дети берут на себя эти роли, вычленяя или типичные для ребенка действия и занятия, или некоторые типичные характерные черты поведения.

Из этого и других экспериментов Д.Б. Элькониным [Эльконин, 1978, с. 202–203] делаются следующие ***выводы***:

- центральным в игре является выполнение роли, это основной мотив игры;
- суть игры заключается в воссоздании социальных отношений между людьми;
- смысл игры для детей разных возрастных групп меняется. Для младших детей он в действиях того лица, роль которого выполняет ребенок; для средних — в отношениях этого лица к другим; для старших — в типичных отношениях лица, роль которого выполняется ребенком;
- существенным психологическим условием для возникновения игры, следовательно, для взятия ребенком на себя известной роли, является выделенность для ребенка определенных реальных отношений. Существует логика выделения этих отношений в сознании ребенка: сначала выделяются отношения близкого взрослого к ребенку, затем отношения взрослых друг к другу, и в конце развития — отношение ребенка ко взрослым. Выделенность для сознания ребенка его отношений с другими, следовательно, и личная позиция и стремление занять другую позицию есть результат игры.

2. ***Игровые действия*** — те действия, в которых реализуется роль. Действия, совершаемые детьми в игре, подчинены разыгрываемому сюжету и роли. Их выполнение само по себе не является целью, они имеют всегда служебное значение, лишь реализуя роль. Дошкольники постепенно переходят от разыгрывания отдельных действий с игрушками к воспроизведению целой цепочки действий (чтобы покормить куклу, надо сначала купить продукты, приготовить обед, накрыть на стол). Игровые действия первоначально воспроизводят реальные действия, но по мере развития ребенка приобретают все более обобщенный и сокращенный характер при сохранении логики и последовательности действий. Это всегда воспроизведение общего, типического, что есть в той или иной социальной функции (действия «доктора вообще», «продавца вообще»). В дальнейшем может быть осуществлен переход игровых действий в идеальный план: действия начинают носить все более изобразительный, схематический характер, действия со значением, а не с операциональной стороной («как будто бы уже поели»).

3. ***Игровое употребление предметов*** — замещение реального предмета игровым, перенос действия на игровой предмет и его переименование. Условием того, чтобы один предмет заменял другой, является не столько внешнее сходство, сколь-

ко возможность определенным образом действовать с данной вещью. Психологическое значение замещения в игре состоит в том, что в этом процессе мысль ребенка отделяется от действия, однако сначала необходима опорная точка для этой мысли о действии, каковым и является предмет-заместитель. Основной функцией символизации (замещение одного предмета другим) является разрушение жесткой фиксированности предметного действия, разделение мысли и действия, переход во внутренний идеальный план.

Проблема игрушки весьма интересна. Ребенок очень рано начинает отличать игрушки от не игрушкек: не игрушки — предметы, с которыми он взаимодействует по правилам, т.е. как научили взрослые (горшок, чашка); игрушки — предметы, с которыми он может взаимодействовать по собственному желанию, как нужно ему самому. В настоящее время в отечественной детской психологии и педагогике бурно обсуждается проблема игрушки и антиигрушки [Смирнова, 2009а]. Основные требования к игрушке:

- она должна обладать возможностью стать предметом соответствующего действия ребенка;
- игрушка должна стимулировать осмысленную детскую активность. Для этого она должна быть увлекательной и привлекательной, отвечать интересам ребенка, соответствовать его потребностям;
- игрушка должна быть открытой для разнообразных форм активности ребенка. Игрушки, вызывающие стереотипные, однообразные действия, обычно быстро надоедают ребенку (заводные, механические игрушки);
- игрушка по возможности должна вызывать добрые, гуманные чувства.

4. ***Сюжет*** — воображаемая (мнимая) ситуация, т.е. та сфера действительности, которая моделируется, воспроизводится в игре (семья, больница, строительство и др.). По мнению Л.С. Выготского [2003], наиболее существенной характеристикой воображаемой ситуации является *расхождение видимого и смыслового поля*. Специфичным для «мнимой» ситуации являются перенос значений с одного предмета на другой и действия, воссоздающие в обобщенной и сокращенной форме реальные действия в принятой ребенком роли взрослого. В игре ребенок оперирует значениями, оторванными от вещей, но при этом он опирается на реальные действия. Таким образом, в игре возникает движение в смысловом поле, но способ действия остается таким, как во внешнем действии. Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты. В настоящее время ролевые игры детей обогащаются новыми сюжетами, однако эти сюжеты черпаются детьми не столько из окружающей реальности, сколько из книг, фильмов, компьютерных игр [Егорова, 2001].

5. ***Правила.*** Для ролевой игры характерным является подчинение правилу, связанному с мнимой ситуацией [Выготский, 2003] и с ролью, которую берет на себя ребенок [Эльконин, 1978]. Л.С. Выготский утверждает, что «всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами» [Выготский, 2003, с. 208], правила вытекают из воображаемой ситуации. Если дети играют «в больницу» и ребенок берет на себя роль врача, то, следовательно, у него есть правила поведения врача или пациента. По мнению Л.С. Выготского, «в игре ребенок свободен, т.е. он

определяет свои поступки исходя из своего «я». Но это иллюзорная свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует исходя из значения вещи» [Там же, с. 222]. Воображаемая ситуация и реализация роли, исполняемой ребенком, требуют от него подчинения правилу, отражающему логику социальных отношений и норм взаимодействия в обществе. «Представить, что ребенок может вести себя в мнимой ситуации без правил, т.е. так, как он ведет себя в реальной ситуации, просто невозможно» [Там же, с. 207]. Воображаемая ситуация и роль раскрывают для ребенка смысл правила, делают возможными его понимание, принятие и подчинение правилу.

Способность ребенка подчинять свои действия правилу, выделение правила как центрального ядра выполняемой ребенком роли формируется постепенно. Вначале правило скрыто в роли, но по мере развития игры постепенно осуществляется переход от игр с развернутым сюжетом и развернутой ролью и скрытыми правилами к играм с явными правилами и скрытой мнимой ситуацией, т.е. со свернутым сюжетом, свернутой ролью и открытыми правилами.

6. ***Реальные отношения между играющими детьми*** представляют собой отношения между ними как партнерами по совместной игровой деятельности. Функции реальных отношений включают планирование сюжета игр, распределение ролей, игровых предметов, контроль и коррекцию развития сюжета и выполнения ролей сверстниками-партнерами. В отличие от «ролевых», т.е. игровых отношений, исходящих из содержания выполняемых ролей и связанной с ними воображаемой ситуации, реальные отношения определяются особенностями личностного развития ребенка и характером межличностных отношений между сверстниками. В сюжетно-ролевых отношениях моральные и нравственные нормы поведения открываются ребенку, здесь осуществляется ориентировка в этих нормах, а в реальных отношениях происходит усвоение этих норм.

Д.Б. Эльконин [1978] выделяет ***четыре уровня развития игры*** (табл. 6.1).

Д.Б. Эльконин [1978] полагает, что уровни развития игры одновременно являются и стадиями развития: с возрастом детей растет уровень развития игры. Он отмечает, что между первым и вторым, а также между третьим и четвертым уровнями имеется много общего. Д.Б. Эльконин приходит к выводу, что существуют ***две основные фазы***, или ***стадии***, ***развития игры***: *на первой стадии* (3–5 лет) основным содержанием игры (т.е. что именно отражается ребенком в сюжете) являются социальные по своей направленности предметные действия, соотносимые с логикой реальных действий; *на второй* (5–7 лет) — социальные отношения между людьми и общественный смысл их деятельности, соотносимые с реальными отношениями между людьми.

В дошкольном возрасте в контексте сюжетно-ролевой игры возникают и развиваются такие виды игр, как [Карабанова, 1997]:

- *подвижные игры с правилами*, которые представляют собой вариант сюжетно-ролевых игр с редуцированными ролями, скрытой воображаемой ситуацией и развернутыми правилами;
- *игры-драматизации*, представляющие собой намеренное произвольное воспроизведение определенного сюжета в соответствии с заданным образцом — сце-

Таблица 6.1

Уровни развития сюжетно-ролевой игры

Критерий игры	Первый уровень	Второй уровень	Третий уровень	Четвертый уровень
Центральное содержание игры	Действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры	Действие с предметом, когда на первый план выдвигается соответствие игрового действия реальному	Выполнение роли и вытекающих из нее действий, среди которых начинают выделяться действия, передающие характер отношений к другим участникам игры как исполнителям определенной роли	Выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети
Характер игровой роли	Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не определяют действие. Как правило, роли не называются и дети не вступают в типичные для реальной жизни отношения	Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с данной ролью	Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка. Появляется ролевая речь	Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит ролевой характер, определяемый ролью говорящего и ролью того, к кому она обращена

Характер игровых действий	Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций. Отдельные действия логически не перерастают в другие, за ними следующие	Число действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа. Логика действий определяется их последовательностью в реальной ситуации	Действия становятся разнообразными. Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью	Действия разнообразны и отражают разнообразие действий того лица, которое изображает ребенок. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры. Действия развертываются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику
Отношение к нарушению логики действий	Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей	Нарушение последовательности действий не принимается фактически, но не опротестовывается, неприятие ничем не мотивируется	Нарушение логики действий опротестовывается. Протест сводится к ссылке на то, что «так не бывает». Вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия	Нарушение логики действий, правил отвергается. Протест мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на реальность правил

нарием игры. Игры-драматизации появляются к концу дошкольного возраста, так как требуют высокого уровня развития произвольности деятельности и уровня осознания характера героев;

- *результативные игры,* занимающие промежуточное положение между ролевой игрой и продуктивными видами деятельности. При сохранении свернутой ролевой структуры и воображаемой ситуации цель игры состоит в достижении результата, определяющего уровень развития определенной способности, умения, навыка ребенка;
- *дидактические игры* занимают промежуточное место между сюжетно-ролевыми играми и учебной деятельностью. Их отличительная черта — постановка и реализация учебных задач как формирования способов действий, умений, навыков, знаний при сохранении игрового контекста и смысла деятельности.

Кроме того, необходимо еще отметить *настольные* и *компьютерные игры*, при этом у современных детей интерес к первым падает, ко вторым возрастает. И для девочек, и для мальчиков компьютер становится с каждым годом все более привычной вещью, и компьютерные игры, в первую очередь «бродилки» и «стрелялки», нравятся большинству детей.

Сюжетно-ролевая игра в дошкольном возрасте, являясь ведущим типом деятельности, определяет развитие всех существенных сторон личности ребенка, подготавливает переход в новый период развития. «Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения… Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития» [Выготский, 2003, с. 220].

Д.Б. Эльконин [1978, с. 271–288] выделяет ***четыре линии влияния ролевой игры на психическое развитие ребенка***.

1. *Развитие мотивационно-потребностной сферы.* В игре происходит эмоционально-действенная ориентация в мире социальных отношений, мотивов, задач и смыслов человеческой деятельности. Результатом такой ориентировки является формирование у ребенка новых социальных мотивов (стремление занять новую социальную позицию, стать взрослым и реально осуществлять его функции). В игре возникает новая психологическая форма мотивов, происходит переход от досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности. В игре происходит создание произвольного намерения, формируются «волевые мотивы» [Выготский, 2003].

2. *Преодоление познавательного «эгоцентризма» ребенка.* В игре необходимо координировать различные позиции, различные точки зрения: соотносить собственную роль и роль партнера, свою позицию и позицию партнера по игре, реальные и игровые значения предметов и действий, это и ведет к познавательной децентрации ребенка

3. *Развитие умственных действий.* Д.Б. Эльконин показывает, как развитие действий в игре приводит к тому, что опора на предметы-заместители (игрушки) и действия с ними все более и более сокращается, приобретая постепенно характер

умственных действий со значениями предметов. «Факт создания мнимой ситуации с точки зрения развития можно рассматривать как путь к развитию отвлеченного мышления» [Эльконин, 1978, с. 222].

4. *Развитие произвольного поведения.* Всякая игра содержит в себе скрытое правило, требуя от ребенка отказа от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли, т.е. в игре поведение ребенка становится произвольным. Произвольное поведение становится доступным ребенку благодаря принятию на себя ролей и взаимному контролю над выполнением игровых ролей со стороны участников игры.

Кроме названных основных линий влияния ролевой игры на психическое развитие ребенка, можно также указать и другие:

- развитие коммуникативных навыков;
- развитие воображения;
- развитие речи;
- развитие познавательных процессов (внимания, памяти, восприятия, наглядно-образного мышления);
- развитие самосознания ребенка;
- развитие моральных качеств ребенка;
- развитие эмоциональной сферы;
- внутри игры возникают другие виды деятельности: продуктивная, трудовая, учебная.

В дошкольном возрасте, кроме игры, развиваются и другие виды деятельностей.

Одним из важнейших видов деятельности дошкольника, как полагает А.Н. Поддьяков [2006], является ***исследовательское поведение***, которое определяется как «поведение, направленное на поиск и приобретение новой информации из внешнего окружения». Именно в исследовательском поведении ребенок приобретает новые, ранее неизвестные знания. А.Н. Поддьяков не соглашается с Д.Б. Элькониным, утверждавшим, что ведущей деятельностью дошкольного возраста является игра, т.е. с тем, что моделирование реальности является более важным, чем исходное взаимодействие с этой реальностью. Он доказывает, что в игре ребенок использует, развивает, детализирует уже имевшиеся у него неигровые представления, без которых игра не могла бы возникнуть. Для того чтобы играть, нужно вначале понять, что это за объект или субъект и как с ним можно играть, необходим этап исследования, опробования, экспериментирования. Более того, существует исследовательское поведение в самих играх, особенно в таких, как поиск спрятанных предметов, поиск людей (прятки и др.), многие компьютерные игры.

А.Н. Поддьяков считает, что игра не является ведущей деятельностью и с точки зрения возникновения ряда важнейших психических новообразований. К ним относятся понимание различий живого и неживого и фундаментальных закономерностей развития живого; понимание основных типов социальных взаимодействий; знаково-символической функции; воображения, творчества, а также смысла самой игры как деятельности, осуществляющейся по определенным правилам [Поддьяков, 2006, с. 111–112]. С его точки зрения, исследовательское поведение

и игровое характеризуются по крайней мере равноценным вкладом в познавательное, социальное и личностное развитие ребенка.

Продуктивные виды деятельности ребенка (рисование, лепка, конструирование и др.) первоначально тесно слиты с игрой, интерес к ним возникает как игровой, направленный на *процесс* создания рисунка, конструкции в соответствии с игровым замыслом [Мухина, 1999]. Рисуя, ребенок часто разыгрывает тот или иной сюжет (нарисованные воины сражаются, принцесса наряжается и т.д.). Только в среднем дошкольном возрасте интерес переносится на результат деятельности (например, на сам рисунок), и она освобождается от игры.

Изобразительная деятельность развивается на протяжении дошкольного возраста. К дошкольному возрасту уже возникает намеренное изображение. В.С. Мухина выделяет следующие линии, по которым идет развитие изобразительной деятельности дошкольника.

- *Развитие графических образов*. Увеличивается запас графических образов, позволяющих дошкольнику изображать отдельные предметы. Эти изображения первоначально имеют лишь отдаленное сходство с реальными предметами и только постепенно совершенствуются. Рисунок взрослого отображает те свойства предмета, которые можно воспринять зрительно. Ребенок же использует весь свой опыт, в том числе и двигательно-осязательный. Некоторые дети, ощупав, например, плоский треугольник, рисуют его в виде овала с отходящими в стороны коротенькими черточками, подчеркивая остроугольность изображаемого предмета. Таким образом они приспосабливают сложившийся ранее графический образ (круг) к рисованию нового предмета. Кроме того, ребенок передает в рисунке не только впечатление от предмета, но и свое понимание, знание о нем (рисует сначала фигуру человека, а уже потом ее «одевает»). К концу дошкольного возраста происходит снижение экспрессивности детского рисунка, возрастание сходства рисунка с отображаемым объектом.
- *Развитие содержания детского рисунка*. Содержание детского рисунка обычно исчерпывается рисунками людей, домов, деревьев, цветов и машин. Это содержание ребенок заимствует у взрослых, которые предлагают графические образцы для изображения этих объектов. Нередко ребенок становится рабом стереотипных графических образов, с удовольствием рисуя, что умеет, и отказываясь рисовать что-либо другое. Однако при поддержке взрослого у ребенка в возрасте от 5 до 6 лет появляется способность преодолеть привычные шаблоны и рисовать все, что вызывает интерес. В это время дети рисуют во много раз больше, чем в предыдущие и последующие годы.
- *Ориентация ребенка на реальную и воображаемую действительность*. В.С. Мухина подчеркивает, что по содержанию детских рисунков детей можно условно разделить на «реалистов», изображающих реальные события и сюжеты из жизни людей, предметы и природу, и «мечтателей», изображающих желания, мечты, фантастический мир. Чем старше становятся дети, тем чаще в рисунках отражаются их фантазии, мечты и желания.

В.С. Мухина [1999] отмечает также индивидуальную приверженность ребенка в рисовании, в изображении тех или иных сюжетов. Н.П. Сакулина [Обухова, 2001]

выделяет два типа рисовальщиков, наиболее ярко проявляющихся к 4–5 годам. Это дети, склонные *к сюжетно-игровому* типу рисования, когда рисунок становится лишь опорой для развертывания игры или рассказа, и дети, *сосредоточенные на результате изображения*, заботящиеся о качестве создаваемых рисунков.

Психологи, говоря о значении изобразительной деятельности для психического развития дошкольников, отмечают, что рисунок позволяет слову стать знаком. Он подготавливает появление письменной речи; ведет к созданию внутреннего идеального плана, развитию воображения, наглядно-образного мышления, категориального восприятия, моторики, произвольности поведения; помогает ребенку выразить свое эмоциональное состояние и др. [Выготский, 2003; Мухина, 1999; Обухова, 2001; Эльконин, 1989].

Восприятие сказки в дошкольном возрасте становится деятельностью [Обухова, 2001]. Слушание сказки превращается у дошкольника в особую деятельность соучастия, сопереживания, содействия, когда ребенок становится на позицию героя произведения, пытается преодолеть стоящие перед ним препятствия.

Значение восприятия сказок как деятельности для психического развития ребенка достаточно велико, при слушании сказок происходит:

- освоение культурного наследия, эмоционального, духовного опыта человечества, обретение именно жизненных смыслов, а не житейских;
- нравственное развитие, освоение понятий доброты, дружбы, долга, справедливости, сказки ставят и помогают разрешать моральные проблемы;
- развитие умения концентрировать внимание;
- развитие любознательности, познавательных интересов;
- стимулирование воображения;
- увеличение запаса знаний, развитие интеллекта;
- понимание себя, своих желаний, эмоций;
- повышение уверенности в себе;
- знакомство с проблемами и способами их разрешения;
- эмоциональное развитие, развитие сопереживания;
- осознание отношений между людьми и т.д. (см. [Обухова, 2001; Эльконин, 1989] и др.).

В дошкольном возрасте складываются ***элементы трудовой деятельности***. Как замечает Л.Ф. Обухова [2001], формы элементарного труда интересны и важны потому, что между ребенком и взрослым устанавливаются новые отношения реальной взаимопомощи, координации действий, распределения обязанностей.

Учение дошкольника еще не выделено в качестве самостоятельного вида деятельности, оно вплетено во все виды деятельности дошкольника. Элементы учения не возникают непосредственно из игры, восприятия сказки или продуктивной деятельности ребенка, их вводит взрослый. К учению ребенок-дошкольник сначала относится как к своеобразной игре с определенными правилами. Выполняя эти правила, ребенок овладевает элементарными учебными действиями, учится выделять учебную задачу. Важным является формирование в дошкольном возрасте мотивационной основы учения — развитие познавательных интересов.

6.4

Когнитивное развитие

Согласно гипотезе Л.С. Выготского о системном строении сознания, в дошкольном возрасте доминирующая роль принадлежит ***памяти***, которая становится ведущей функцией, занимает центральное место [Выготский, 2003]. Именно память сохраняет образы восприятия — представления, которые становятся основой развития других функций (восприятия, мышления, воображения). В период дошкольного возраста увеличивается объем запоминания: ребенок 4–5 лет удерживает 5–6, старший дошкольник — 7–8 предметов или картинок из 10–15, которые ему предлагались для запоминания. При переходе к старшему дошкольному возрасту отмечается наиболее интенсивное развитие *словесной памяти*.

Память дошкольника носит в основном *непроизвольный характер*, т.е. ребенок не ставит перед собой осознанных мнемических целей, он запоминает и припоминает независимо от сознательного намерения. Способность *узнавания* развита у дошкольников значительно лучше, чем способность *воспроизведения*. Выполняя задачу на узнавание, в которой детям в возрасте от 2 до 5 лет многие предметы показывали лишь один раз, даже самые маленькие из них смогли правильно указать на 81% этих предметов, а дети более старшего возраста узнавали среди них уже 92% [Крайг, 2000]. При выполнении задания на воспроизведение, когда детей просили назвать объекты, которые им только что показал экспериментатор, 3-летние малыши смогли назвать только 22% вещей, а 4-летние — лишь 40%. Трудности, испытываемые дошкольниками при воспроизведении, обычно объясняются их неумением пользоваться приемами кодирования и поиска информации. Они неспособны произвольно организовывать и повторять информацию, которую им нужно запомнить.

Между 4 и 5 годами возникает намеренное, *произвольное запоминание*. При этом, как подчеркивает В.С. Мухина [1999], задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут воспроизведения, припоминания того или иного материала. Позже осознается задача «запомнить», когда ребенок начинает понимать, что он должен постараться что-то запомнить, чтобы потом воспроизвести необходимое. Совершенствование способности к воспроизведению отражает не только увеличение объема памяти, но и процесс освоения *мнемических стратегий*, помогающих запомнить, сохранить и воспроизвести определенную информацию. Примерами таких мнемических стратегий дошкольника могут служить *вербальное повторение* и *образная переработка*. Под образной переработкой (или обработкой) понимается установление связи, или общего смысла, между двумя или несколькими порциями информации, которые не входят в одну категорию [Берк, 2006]. Допустим, детям нужно запомнить список слов, среди которых есть слова «рыба» и «печенье». Если они, пытаясь запомнить, прибегают к образу рыбы, поедающей печенье, то это и будет применение стратегии образной переработки. Таким образом, к стар-

шему дошкольному возрасту закладываются элементы *опосредствованного запоминания*. Средства для запоминания, приемы запоминания и припоминания чаще всего ребенку предлагает взрослый (показывает картинку, чтобы запомнить слово; просит повторить, чтобы лучше запомнить, или придумать образ, объединяющий несколько предметов). Дошкольники еще плохо владеют мнемическими стратегиями, так как обнаруживают явную *недостаточность* в развитии *произвольности* и *контроля*.

В дошкольном возрасте начинает складываться *автобиографическая память*, включающаяся в процесс формирования личности. Первые более или менее отчетливые детские воспоминания приходятся на возраст 3–4 лет и обычно касаются эмоционально значимых для ребенка событий или сюжетов его жизни. На формирование автобиографической памяти большое влияние оказывают разговоры взрослых о прошлом ребенка.

Итак, к концу дошкольного возраста формируется новый тип памяти: «теперь содержанием памяти является вербальный осмысленный материал, а его механизмом — произвольное регулирование процесса запоминания и воспроизведения» [Рыбалко, 2001, с. 150]. Память, становясь в центр сознания дошкольника, обусловливает существенные изменения в его психической жизни.

Процесс формирования ***перцептивных действий***, направленных на обследование воспринимаемого объекта и на создание перцептивного образа, охватывает весь период дошкольного возраста. У младших дошкольников ориентировочные и исполнительские действия еще недостаточно отделены друг от друга, и в ознакомлении с предметом значительную роль играют практические манипуляции. В результате формирующиеся образы носят фрагментарный характер, в них отражаются лишь отдельные свойства объекта [Запорожец, 1986]. В среднем дошкольном возрасте происходит отделение ориентировочной части действия от исполнительской, развиваются различные способы зрительного и осязательного ознакомления с предметом. Однако перцептивные действия в основном направлены на обследование отдельных, бросающихся в глаза деталей, без подробного обследования объекта в целом, в частности, без систематического прослеживания его контура. К концу дошкольного возраста перцептивные действия приобретают более *систематический характер*, охватывая не только детали, но и объект в целом с характерной для него системой взаимоотношений частей [Там же]. Таким образом, в развитии основных свойств перцепции наблюдаются *две противоречивые тенденции*: с одной стороны, происходит становление и рост ее *целостности*, а с другой — проявляется *детализация* и *структурность* перцептивного образа [Рыбалко, 2001]. О целостности восприятия свидетельствует возникающая к 6 годам способность детей выделять объекты по форме и контуру [Там же]. С 5–6 лет наступает, как отмечает Е.Ф. Рыбалко, переломный момент и в развитии структурности, т.е. способность детей к выделению и соотношению между собой структурных элементов в сложных объектах (возможность, например, построить плоскостную фигуру из отдельных ее частей).

Другая линия в развитии перцепции — ***усвоение социальных сенсорных эталонов***, т.е. общественно выработанных и общепринятых образцов тех или иных

свойств и отношений предметов. В дошкольном возрасте усваиваются сенсорные эталоны геометрических форм (круг, треугольник, овал, цилиндр и др.), цветового спектра, звуковысотной шкалы [Запорожец, 1986]. Если к 4–5 годам дошкольник овладевает сравнительно полным набором эталонов формы и цвета, то общепринятые эталоны величины предметов (метр, сантиметр и т.д.) не усваиваются в дошкольном возрасте [Мухина, 1999]. Восприятие величины развивается у дошкольников на основе представлений об отношениях по величине между предметами (большой, маленький, самый большой) и на основе представлений об отдельных измерениях величины — длине, ширине, высоте. Усвоение дошкольниками сенсорных эталонов происходит главным образом в процессе овладения разными видами продуктивной деятельности и в процессе практической деятельности.

Усвоение сенсорных эталонов, образование представлений о пространственных и временных отношениях тесно связаны с усвоением их словесных обозначений, которые помогают ребенку выделить и фиксировать то или иное свойство или вид отношений [Там же]. В дошкольном возрасте ребенок может усвоить *пространственные отношения* между предметами («над — под», «за — перед», «слева — справа»), но оценить их может только со своей позиции. Он не в состоянии изменить точку отсчета, понять, что отношения изменятся, если смотреть на предмет с другой стороны.

Ориентировка во времени, как указывает В.С. Мухина [1999], более трудна для ребенка, чем ориентировка в пространстве, поскольку с временем невозможно совершать практические действия. Кроме того, обозначения и меры времени имеют условный и относительный характер: то, что сегодня «завтра», на следующий день становится «сегодня», а «сегодня» превращается во «вчера». Усваивая представления о времени, дети в основном ориентируются на собственные действия (утром просыпаются, завтракают, вечером ложатся спать) или на признаки природы (зимой идет снег и холодно, летом тепло, светит солнце, листья на деревьях зеленые). Для представлений о больших временных периодах, о возрасте людей и т.п. у детей нет опоры на личный опыт и нет подходящего эталона для оценивания, поэтому они остаются недостаточно определенными. Ребенок может, например, связать представление о возрасте с каким-либо внешним признаком («это бабушка, потому что она в очках») или с конкретным действием («я быстро одеваюсь, значит, я старше Миши. Он маленький, ему только четыре годика»). Лишь постепенно дети переходят от ориентации во времени, основанной на повторяющихся событиях (зима — лето, день — ночь), к представлению о линейности времени. Когнитивное развитие, совершенствование речи, любознательность ребенка приводят к тому, что к концу дошкольного возраста он очень многое узнает о времени. «Вчера» и «завтра», «через неделю», «летом», «подожди минуточку», «никогда», «воскресенье» и «когда вырастешь» — все эти временные категории дошкольник начинает понимать в речи других людей и осмысленно использовать сам [Толстых, 2010а].

Непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении дошкольного детства. Дети с трудом могут сосредоточиться на неинтересной и малопривлекательной для них деятельности, хотя постепенно на протяжении всего до-

школьного возраста внимание приобретает большую *сосредоточенность* и *устойчивость* [Мухина, 1999]. К старшему дошкольному возрасту у детей интенсивно развивается ***произвольное внимание***, т.е. они оказываются способными управлять своим вниманием, сознательно направлять его на те или иные объекты. Произвольное внимание развивается под руководством взрослых, которые направляют и организуют внимание ребенка и дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии может сам им управлять. Взрослые организуют внимание ребенка с помощью словесных указаний («Какой нам нужен карандаш? Где у нас зеленый карандаш? Посмотри сюда, может, он здесь. Поищи» и т.п.). Позднее ребенок сам начинает использовать речь для организации своего внимания. Постепенно внимание ребенка становится более *планомерным*, что подразумевает способность к обдумыванию последовательности действий и соответствующее распределение внимания для достижения цели [Берк, 2006]. Если задачи детям знакомы и не очень сложны, они могут выработать план и следовать ему. Например, к 4 годам они могут вести планомерный поиск предмета, потерянного на игровой площадке, разыскивая его не только там, где видели в последний раз и где обнаружили, что он пропал.

В дошкольном возрасте осуществляется переход от наглядно-действенного к ***наглядно-образному мышлению***. Оно характеризуется тем, что «познание детьми различных свойств и связей вещей происходит в процессе оперирования образами этих вещей» [Поддьяков, 1977, с. 162]. Успешность формирования наглядно-образного мышления во многом зависит от *развития представлений* («обобщенных воспоминаний» — [Выготский, 2003]), которые позволяют оторвать ребенка от конкретных действий в наличной ситуации. Ребенок в возрасте 4–5 лет уже может решать задачи не только в процессе практических действий с предметами, но и в уме, опираясь на свои образные представления о предметах. *Речь* также является одним из главных средств развития наглядно-образного мышления, позволяя ребенку представить тот или иной объект и мысленно преобразовать его.

Своеобразие умственного развития ребенка дошкольного возраста было изучено и прекрасно описано в работах Ж. Пиаже [1994]. Его первое исследование было посвящено изучению детской речи. Он наблюдал дошкольников, которые, будучи все в одной комнате для занятий, умудрялись почти беспрестанно разговаривать, не общаясь друг с другом. Дети рисуют, лепят, играют в конструктор, иногда это делают двое за одним столом, и при этом их речь во многих случаях не направлена на товарища. Они могут разговаривать, даже ни к кому не обращаясь. В таких ситуациях Ж. Пиаже выделил две большие группы, на которые можно разбить все высказывания ребенка: *социализированную речь* и *эгоцентрическую*. В социализированную входят:

- адаптированная информация — высказывания, с помощью которых ребенок влияет на поведение другого, высказывания в диалоге, которые доводятся до сознания собеседника (их бывает чуть более 10% из всей речи ребенка);
- критика и насмешка: правильно — неправильно, у тебя хуже, а у меня лучше и т.п.;

- приказания, просьбы, угрозы;
- вопросы;
- ответы.

В эгоцентрической речи ребенок говорит так, «как если бы он громко думал для себя». Эгоцентрическую речь Ж. Пиаже разделил на три вида:

- повторение или эхолалия: ребенок просто повторяет только что услышанные слова, он откликается как эхо;
- монолог, сопровождающий действия ребенка, ребенок как бы «объявляет сам себе, за что он берется». Эта речь нередко принимает форму команд вещам и игрушкам;
- коллективный монолог: ребенок ни к кому не обращается, но говорит громко перед другими с иллюзией, что его слушают.

В среднем дошкольном возрасте коэффициент эгоцентрической речи, т.е. процентное отношение эгоцентрических высказываний ко всем спонтанным высказываниям ребенка, составляет почти 50%. К 7–8-летнему возрасту этот коэффициент резко уменьшается.

За уменьшением коэффициента эгоцентризма в речи, с точки зрения Ж. Пиаже, стоит возрастание социализированности как речи, так и мышления ребенка. «Итак, для упрощения можно сказать, что взрослый думает социализированно, даже когда он один, а ребенок младше 7 лет мыслит и говорит эгоцентрически, даже когда он в обществе» [Пиаже, 1994, с. 40]. Как мы уже рассматривали во второй главе, Л.С. Выготский дает феномену эгоцентрической речи совсем другую интерпретацию: эгоцентрическая речь является средством мышления ребенка, выполняя функцию осмысления ситуации и функцию планирования собственных действий. Факт резкого сокращения эгоцентрической речи к 7–8 годам свидетельствует, по мнению Л.С. Выготского, не о ее отмирании, а о превращении во внутреннюю речь.

Специфику *эгоцентрической мысли* Ж. Пиаже видел в следующем. «1. Эгоцентрическая логика более интуитивна, скорее, синкретична, чем дедуктивна, рассуждения ее не явно выражены. Суждение перескакивает с первых предпосылок прямо к выводам, минуя промежуточные этапы. 2. Она мало останавливается на доказательствах и даже на контроле предложений. 3. Она пользуется личными схемами аналогии, воспоминаниями о предшествующих рассуждениях, которые оказывают смутное влияние на направление последующих рассуждений. 4. Зрительные схемы играют также большую роль, даже замещают доказательство и служат опорой дедукции. 5. Наконец, личные суждения, оценки куда больше влияют на эгоцентрическую мысль, чем на мысль коммуникабельную» [Там же, с. 45]. Самой убедительной демонстрацией эгоцентризма дошкольника выступает задача «Три горы», предложенная Ж. Пиаже (см. главу 2).

В более поздних работах Ж. Пиаже, развивая концепцию операционального интеллекта (см. главу 2), назвал эту стадию мышления ребенка стадией *дооперационального мышления*, отличительной особенностью которой является то, что практические действия уже интериоризировались, стали внутренними, умственными действиями, но они еще остаются некоординированными, не образуют систему, не обладают обратимостью, т.е. они еще не преобразовались в логические

операции. Для дошкольника характерно интуитивное мышление с опорой на восприятие.

Эгоцентризм как неспособность ребенка принять относительность своей точки зрения до сих пор считается характерной чертой психики ребенка дошкольного возраста, как и другие, выявленные Ж. Пиаже феномены: *анимизм* — одушевление предметов и явлений природы; *финализм* — объяснение причин категорией цели; *артификализм* — «так сделано человеком или Богом»; *реализм* — отождествление психического и физического, идеального и материального; *синкретичность* детского рассуждения — нечувствительность его мысли к противоречиям, феномены несохранения (вещества, количества, объема и т.п.). Проведенное Л.Ф. Обуховой и Н.Б. Шумаковой [Обухова, 1981] исследование показало, что у детей в конце 70-х годов прошлого века, как и у испытуемых Ж. Пиаже в 20-х годах, при объяснении явлений природы проявляются те же феномены, несмотря на то что дети используют новую информацию.

Рома К. (5 лет 5 месяцев).

«Почему солнце светит?» — «Потому что солнышко — это раскаленная звезда, звезды тоже раскаленные, тоже огонь, они на небе кажутся маленькими, а они на небе большие, почти как солнце». «Откуда солнышко появилось?» — «Не знаю, солнце взялось, когда были первобытные люди, оно тогда появилось, потом солнце становилось все больше и больше и потом совсем стало большое, а небо — это воздух». — «Солнце знает, что оно светит?» — «Да. Потому что оно всегда светит, оно горит, если кинуть туда керосин, то оно еще больше будет светить, везде тепло будет. На солнце 2000 градусов, поэтому полетит космический корабль и сгорит».

Илья К. (5 лет и 5 месяцев).

«Откуда сон приходит?» — «Когда смотришь что-нибудь, он в мозги зайдет, а когда спишь, то он из мозгов выходит и через голову прямо в глаза, а потом он уходит, ветер его сдувает — и он улетает». — «Если кто-нибудь с тобой рядом будет спать, он сможет увидеть твой сон?» — «Наверное, может, потому что он может, наверное, через мое зрение проходить к маме или папе».

Андрей О. (6 лет 9 месяцев).

«Почему звезды не падают?» — «Они маленькие, очень легкие, они вертятся как-то на небе, это не видно, только по телескопу видно». — «Почему ветер дует?» — «Потому что ведь надо помогать людям на парусниках в спорте, он дует и помогает людям».

Хотя, как мы видим из этих примеров, в словах и поведении дошкольников действительно обнаруживаются многие из феноменов, описанных Ж. Пиаже, тем не менее дети могут мыслить весьма эффективно, о чем свидетельствуют современные исследования. Например, уже 4-летние дети демонстрируют четкое понимание чужих точек зрения, если им предлагать задачи, более свойственные их возрасту, знакомые им по опыту [Берк, 2006]. Ж. Пиаже преувеличивал анимизм дошкольников, расспрашивая их об объектах, с которыми они не могли непосредственно

взаимодействовать (о луне, облаках, звездах и проч.). Большинство малышей верят в сверхъестественные способности волшебных существ, но отрицают способность «волшебства» внести изменения в их обыденные переживания, например, превратить картинку в материальный предмет или живое существо [Субботский, 2007]. Они думают, что волшебством можно объяснить события, которые они не в состоянии объяснить как-то иначе. К 7–8 годам магические верования детей рассеиваются: они, к примеру, начинают догадываться, кто на самом деле прячется за маской Деда Мороза.

Дошкольники также способны к *категоризации объектов* (они образуют многочисленные базовые категории, например, стулья, шкафы, кровати могут как обобщаться — «мебель», так и дифференцироваться — «обычные стулья»); *рассуждению по аналогии* (выбирают правильный ответ из набора вариантов: «пластилин — разрезанный пластилин, яблоко — …»); могут совершенно *верно употреблять выражения, отражающие причинно-следственные связи*: «если — то», «потому что». Логика в рассуждениях детей страдает лишь при незнании предмета, чрезмерном объеме информации или противоречивых фактах, которые детям трудно примирить друг с другом [Берк, 2006].

Таким образом, развитие мышления в дошкольном возрасте идет по линии преодоления эгоцентризма. К концу этого возраста начинают развиваться предпосылки *понятийного, логического мышления*, характеризующегося тем, что ребенок может оперировать достаточно абстрактными категориями и устанавливать отношения, не представленные в наглядно-образной форме. Хотя для дошкольника, скорее, характерно мышление «предпонятиями»: по результатам — это понятия, а по процессу, приводящему к обобщению, — комплексы, в которых объекты объединены между собой по разным основаниям, не всегда по существенным особенностям [Выготский, 1984]. Например, дошкольник может правильно выделить разнообразные категории объектов («мебель», «посуда», животные»), но при объяснении, почему те или иные объекты относятся к мебели или посуде, он не всегда называет устойчивые существенные признаки.

Умственное развитие дошкольника представляет собой тесную связь и взаимодействие трех форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и логического [Смирнова, 2009б]. Н.Н. Поддьяков [1977] исследовал особый тип мышления дошкольника, который представляет собой единство наглядно-действенного и наглядно-образного мышления — так называемое *детское экспериментирование*, в ходе которого процесс мышления развивается в направлении от понятного, определенного к непонятному, неопределенному. Именно такой взаимопереход ясных и неясных знаний ребенка, с точки зрения Н.Н. Поддьякова, составляет суть саморазвития детского мышления, способствуя построению новых схем и способов действия, открытию новых свойств объекта, преобразованию его представлений об объекте.

Воображение как создание нового образа формируется и максимально разворачивается в сюжетно-ролевой игре дошкольника, когда необходимо принять «мнимую ситуацию», образ своей роли и роли сверстника, символическое значение предметов и действий. На первых порах воображение неотделимо от восприятия

игровых предметов и выполнения игровых действий с ними [Мухина, 1999]. Ребенок палочкой делает укол кукле, в этот момент он — доктор, а палочка — шприц. Но он не может вообразить палочку шприцом, пока не совершает с ней определенные действия, и не может делать укол во внутреннем плане, без опоры на палочку. Только постепенно необходимость во внешних опорах исчезает: игра может разворачиваться в идеальном плане, в плане представлений. И здесь главным средством воображения, как и мышления, выступает речь. Воображение становится возможным благодаря речи и развивается вместе с ней.

Формируясь в игре, воображение переходит и в другие виды деятельности дошкольника: в восприятие сказок, в рисование, в сочинение историй, стишков. При этом сначала воображение носит *непроизвольный* и *воссоздающий* характер, т.е. ребенок лишь повторяет или комбинирует знакомые образы, которые сами по себе всплывают и изменяются. К старшему дошкольному возрасту возникает *произвольное* воображение, т.е. целенаправленное, управляемое, и *творческое* воображение, состоящее в создании новых оригинальных образов или новых необычных сочетаний [Там же]. Формируемое воображение имеет две основные функции — *познавательную* и *аффективную* [Смирнова, 2009б]. Основная задача *познавательного воображения* — это воссоздание объективной реальности, достраивание целостной картины мира, получение новых впечатлений. *Аффективная функция* воображения направлена на утверждение и защиту своего «Я» через многократное воспроизведение (проигрывание) травмирующих воздействий и ситуаций или изживание их; и/или через создаваемые воображаемые ситуации собственных подвигов или невероятных успехов, утверждение себя сильным, смелым, ловким, всемогущим и т.д. [Там же].

На протяжении всего дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие ***речи*** ребенка:

- растет активный словарный запас, составляющий к 6 годам, по разным данным, от 3 до 6 тыс. слов;
- продолжается усвоение грамматического строя языка;
- продолжается овладение синтаксисом (дошкольник начинает пользоваться придаточными предложениями; оперировать сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями);
- ярко проявляется феномен детского словотворчества, т.е. самостоятельное словообразование, добавление различных суффиксов, преобразование существительных в глаголы и, наоборот, изменение смысла и т.д. «Пойдем в этот лес заблуждаться», «дым трубится», «давайте лопатить снег», «смотри, какналужил дождь», «я уже начаепился», «уж лучше я непокушенный пойду гулять», «мама сердится, но быстро удобряется» и др. [Чуковский, 2005];
- усиливается чуткость к языковым явлениям. Дошкольник обнаруживает большой интерес к звуковой форме слова, с увлечением упражняется в сочинении рифм;
- появляются новые виды вопросов: как это делается, почему, зачем? Именно к этому возрасту относятся вопросы о происхождении людей, животных, различных предметов и явлений;

• развиваются функции речи, среди которых В.С. Мухина [1999] выделяет следующие:

а) ***коммуникативная функция***. Здесь наиболее ярко представлена *ситуативная речь*, которая ясна для собеседника, но непонятна постороннему лицу, не знающему ситуации. Для нее характерна замена подлежащего местоимением (он, она) и добавление наречия или какого-то словесного шаблона («Я говорил, что она там, а он не верил»). Ситуативная речь чаще всего встречается в разговорах на бытовые темы или в рассказах о событиях, имеющих для ребенка яркую эмоциональную окраску. Постепенно с помощью взрослых дошкольник овладевает *контекстной речью*, которая достаточно полно описывает ситуацию с тем, чтобы она была понятна без ее непосредственного восприятия. Эта речь проявляется в пересказах сказок, рассказов, при описании картины и т.п. *Объяснительная речь* недостаточно хорошо развита даже у старших дошкольников, поскольку требует последовательного изложения, выделения существенных связей, установления причинно-следственных отношений, т.е. логического мышления. Поэтому дошкольники часто недовольны друг другом, обвиняют друг друга, спорят и конфликтуют, когда один пытается что-то объяснить другому (например, содержание, правила настольной игры);

б) ***планирующая функция***. В этом возрасте, с точки зрения Л.С. Выготского, происходит переход внешней речи во внутреннюю, что обнаруживается в феномене эгоцентрической речи — это речь во внешнем плане, громкая речь, но для себя. Меняется функция речи, происходит переход от коммуникативной функции к функции направления и планирования деятельности, речь постепенно превращается в средство мышления;

в) ***знаковая функция***. Если сначала ребенок использует предметы как знаки, заместители других предметов, то затем функцию знака начинает играть слово, обозначая предмет, его изображение, представление о предмете или действии.

На основании развития познавательных функций возникает основное *новообразование* дошкольного возраста — ***первый схематичный абрис цельного детского мировоззрения*** [Эльконин, 1989], т.е. ребенок стремится объяснить и упорядочить окружающий мир, построить некую общую картину мира. В центре детского мировоззрения стоит человек и его деятельность. В качестве примера такого осмысления ребенком окружающего мира, его происхождения приведем зарисовку разговора сына с мамой из книги И.В. Шаповаленко [2004, с. 218].

На прогулке шестилетний Андрей вдруг огорошивает маму вопросом:

— Хочешь, я тебе расскажу о двух источниках?

— О каких двух источниках, что ты имеешь в виду?

— От которых все произошло. Это природа и Бог. Природа породила все живое: деревья, кусты, животных и человека. А Бог, он создал (оглядывается по сторонам) асфальт и машины, и другое…

— А разве ты не знаешь, что асфальт делают люди?

— Знаю, конечно. Бог помог им, чтобы из обезьян сделались люди. А люди уже сделали асфальт и все остальное.

6.5
Личностное развитие

Дошкольный возраст — это период, когда фактически начинает складываться ядерная структура личности — мотивационная сфера ребенка. На протяжении этого возрастного периода происходит развитие ***потребностно-мотивационной сферы***:

- меняется содержание мотивов и появляются их новые виды: игровые мотивы; мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; познавательные, соревновательные, нравственные мотивы, мотивы самолюбия и самоутверждения [Шаповаленко, 2004];
- изменяется форма мотивов, они приобретают характер обобщенных намерений, начинают осознаваться [Эльконин, 1989];
- происходит становление *иерархической системы мотивов*, т.е. возникает соподчинение мотивов, начинают выделяться главные и второстепенные мотивы, что придает выраженную направленность всему поведению дошкольника.

По образному выражению А.Н. Леонтьева [1975], личность «рождается первый раз» именно с установлением первых иерархических отношений мотивов, с подчинением непосредственных побуждений социальным нормам. А.Н. Леонтьев иллюстрирует это событие так называемым *эффектом горькой конфеты*. Ребенку-дошкольнику экспериментатор дает невыполнимое задание: достать удаленный предмет, не вставая со стула, при этом сам выходит из комнаты, продолжая наблюдение из соседнего помещения. Ребенок после безуспешных попыток встает, берет предмет и садится на место. Экспериментатор входит, хвалит ребенка за правильно выполненное задание, за то, что он сделал все так, как его просили, и в качестве награды предлагает конфету. Ребенок отказывается от нее, а после настойчивых повторных предложений начинает тихо плакать, т.е. конфета оказалась «горькой» для ребенка по своему субъективному смыслу. Таким образом, после прихода экспериментатора и вручения незаслуженной награды у ребенка актуализировался и усилился социальный мотив (выполнить условие взрослого, быть на уровне его требований), который стал более значимым, чем непосредственное побуждение.

Моральное развитие дошкольника (5–7 лет), с точки зрения Ж. Пиаже, находится на стадии *нравственного реализма*, для которой характерно суждение о нравственной стороне поступка по результату, а не по мотиву; представление о том, что правила создаются мудрыми взрослыми и потому им надо подчиняться и их нельзя изменять; вера детей в имманентную справедливость, т.е. если они нарушат правило, то будут обязательно наказаны. Нравственное развитие дошкольника, согласно теории Л. Колберга, находится еще на *предконвенциональном уровне*, для которого характерна *ориентация на послушание* (подчинение власти) и/или *инструментальная ориентация* (ориентация на вознаграждение и наказание: хорошее поведение в ответ на будущую благосклонность) [Крайг, 2000]. Н. Эйзенберг [Кайл, 2002] утверждает, что моральные дилеммы большинства детей подразуме-

вают выбор между эгоистическим интересом и помощью другим людям. Согласно ее исследованиям, большинство дошкольников имеют *гедонистическую направленность*: они преследуют свои собственные эгоистические интересы. Однако для некоторых дошкольников характерна уже *потребностно-ориентированная направленность*: они проявляют внимание к потребностям других людей и хотят помогать. При этом их желание помогать не основывается ни на представлении о том, что чувствует другой человек, ни на личных моральных чувствах; они объясняют свое желание непосредственно: «Ему нужна моя помощь».

Е.В. Субботский [2009] выделяет *три основных этапа*, приводящих к возникновению у ребенка элементарных форм подлинно нравственной мотивации и нормативного поведения. *Первый этап*, охватывающий младенчество и раннее детство ребенка, выступает как сугубо подготовительный. Основная характеристика *второго (переходного) этапа* (конец раннего и начало дошкольного детства) — рассогласование вербального и реального нравственно-нормативного поведения. На этом этапе возникают ***первичные этические инстанции***: происходит освоение нравственных понятий (добро — зло, справедливо — несправедливо, хорошо — плохо, должное — недолжное, ложь или ошибка и т.д.), усвоение этических норм, обобщенных эталонов этической оценки. Однако уровень моральных суждений и оценок ребенка далеко не всегда отражается на его конкретных поступках. Было обнаружено, что уже на четвертом году жизни поведение детей в вербальном плане в большинстве случаев соответствует нормам (является моральным, альтруистическим, независимым, объективным); в реальном же плане при отсутствии прямого внешнего контроля преобладает подчинение «контрастным» нормам (эгоистичное, подражательное, пристрастное поведение) [Субботский, 2009]. Так, в исследовании В.М. Холмогоровой [Смирнова, 2009, с. 271] детям от 3 до 6 лет предлагалась ситуация, в которой нужно было поделиться конфетой со сверстником. В одном случае эта ситуация была воображаемой (рассказывалась история про обиженного мальчика, которому не досталось подарка), в другом — реальной. Результаты показали, что уже в 3–4 года все дети демонстрировали правильные моральные суждения и оценки. Они знают, что делиться хорошо, а забирать все себе плохо, и утверждают, что сами поделились бы с другими своими сладостями. Однако в реальной жизненной ситуации поделиться со сверстником способны лишь немногие. Главная характеристика *третьего этапа* (среднее и старшее дошкольное детство) — постепенное снятие диссоциации вербального и реального поведения за счет того, что в плане реальной жизненной практики ребенка начинают также преобладать позитивные нравственные нормативы. Однако гармония вербального и реального поведения скрывает два принципиально различных и относительно самостоятельных процесса: формирование *прагматического морального поведения* и возникновение *личностного, подлинно нравственного поведения* [Субботский, 2009]. Первый основан на усилении внешнего контроля со стороны взрослых и сверстников и разветвлении его форм (наказание, вербальное одобрение или порицание, демонстрация личного примера, социальное поощрение путем придания ребенку функций проводника и защитника норм поведения и т.п.). Второй представляет собой результат взаимодействия сознательно усвоенных норм и пережи-

вания альтруистического воздействия со стороны близких взрослых. Он выражается в одностороннем и «безусловном» характере удовлетворения насущных базовых потребностей ребенка — витальных биологических и социальных (потребность в общении): ребенок, «получая» от взрослого, вовсе не обязан нормативно что-либо «давать взамен». Именно вторая линия нравственного развития — линия генеза бескорыстного нравственно-нормативного поведения — и представляет, с точки зрения Е.В. Субботского, линию развития личности.

Таким образом, становление внутренних этических инстанций означает не только развитие *морального сознания*, но и становление *моральной саморегуляции поведения* и развитие *нравственных чувств* [Смирнова, 2009]. Нравственное развитие дошкольника во многом определяется формированием способности ребенка соотносить свое поведение, свои действия с этическими эталонами, а также действовать на основании нравственных чувств, через непосредственное эмоциональное сопереживание другому человеку. Согласно отечественным исследованиям [Там же], просоциальные действия, эмоциональная вовлеченность в действия и переживания сверстника, сопереживание другому усиливаются, становятся более выраженными и адекватными к шести годам. Многие дети к этому возрасту уже способны сопереживать как успеху, так и неудачам сверстника, готовы помочь и поддержать его, утешить и пойти на уступки.

В ***эмоциональном развитии*** дошкольника можно выделить следующие линии (см. [Выготский, 2003; Запорожец, 1986; Мухина, 1999; Обухова, 2001] и др.):

- эмоции становятся все менее зависимыми от ситуаций, более устойчивыми и глубокими;
- появляются новые формы эмоциональных переживаний (сочувствие, сопереживание, чувство стыда, гордости, вины, чувство комического и т.д.); изменяется содержание страхов детей. Как показали исследования [Егорова, 2001], современные дошкольники боятся:
  - «ужастиков» (роботов, скелетов, привидений, вампиров, монстров и т.п. — 26% из всех опрошенных детей). По-видимому, за этим стоит страх смерти, осознание которой происходит от 3 до 5 лет, при этом смерть рассматривается как «временное состояние жизни», дети еще не понимают ее неизбежность и необратимость, и в то же время они персонифицируют смерть, представляя ее в качестве всех этих «ужастиков»;
  - различных животных и насекомых (23%);
  - темноты (18%);
  - социальных бедствий (бандитов, воров, войны, повышения цен — 11%);
  - оказаться незащищенным (потеряться, оказаться без родителей — 10%);
  - конфликтов между родителями и наказаний со стороны родителей (5%);
  - природных явлений (2%);
  - болезней, физической боли (2%);
  - смерти (2%);
- происходит интеллектуализация эмоциональной сферы: в структуру эмоциональных процессов включаются представления, образное мышление, воображение, оценки своих действий, усвоенные этические нормы и т.п.;

• возникает способность к обобщению переживаний, к осознанной, осмысленной ориентировке в собственных переживаниях (ребенок открывает сам факт переживаний, они приобретают для него смысл);

• меняется место эмоций в общей структуре поведения. Если на ранних стадиях развития эмоции возникали у ребенка post factum, в качестве положительной или отрицательной оценки достигнутого результата действий, то в старшем дошкольном возрасте эмоции могут появляться до выполнения действий в форме *эмоционального предвосхищения* его возможных последствий. Дошкольник может предварительно во внутреннем плане проиграть желаемое действие и почувствовать смысл его последствий. Таким образом, у дошкольников складываются сложные формы предвосхищающей эмоциональной регуляции поведения [Запорожец, 1986];

• возникает произвольность в проявлении чувств, выражающаяся в возможности приостановить бурные, резкие проявления эмоций для оценки ситуации и в усвоении принятых в обществе форм выказывания эмоциональных состояний.

В дошкольном возрасте происходит развитие ***воли***, выражающееся в развитии собственных желаний или «волений» ребенка, их определенности и устойчивости [Смирнова, 2009] и развитии *произвольного поведения*. Импульсивное поведение постепенно начинает превращаться в поведение, опосредованное сначала конкретными представлениями, а затем внутренними нормами и правилами. В.С. Мухина [1999] в развитии волевых действий дошкольника выделяет три взаимосвязанные стороны: 1) развитие целенаправленности действий; 2) установление взаимозависимости между целью действий и их мотивом; 3) возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий. В ряде исследований показано, что способность к произвольному поведению формируется и наиболее ярко проявляется в сюжетно-ролевой игре дошкольника. В игре дети намного опережают свои возможности в сфере овладения своим поведением [Смирнова, 2009; Эльконин, 1978]. Например, в исследовании Л.И. Божович [2008] обнаружилось, что дошкольники способны долго и старательно заниматься скучным для них делом, например, написанием одних и тех же букв, когда они играют «в школу» и изображают учеников.

В период дошкольного возраста происходят существенные изменения в ***самосознании*** ребенка. Расширяется содержание образа «Я» ребенка [Кайл, 2002]: собственность продолжает оставаться для детей одним из способов определения себя; кроме того, при самоописании дошкольники ссылаются на физические характеристики («у меня голубые глаза»), свои предпочтения («я люблю пиццу», «мне нравятся машины и грузовики») и свои умения («я могу считать до 100»). Только к концу дошкольного возраста дети могут осознать свои переживания, свои эмоциональные состояния («я огорчен», «я бываю злым»). Поэтому, оценивая себя, дошкольники сначала ограничиваются оценкой своих внешних действий, умений и признаков, личностные качества они еще не могут оценить. Свои физические возможности дошкольники оценивают точнее моральных качеств, при оценке которых они используют неадекватные понятия в общей, недифференцированной

форме [Димитров, 1979]. Дети младшего и среднего дошкольного возраста обнаруживают тенденцию к постоянной завышенной оценке своих качеств, они имеют весьма положительное мнение о себе в самых различных областях [Силвестру, 1978; Стеркина, 1977].

Эмпирические исследования показывают, что *самооценка* дошкольника сначала выступает как общеположительное, недифференцированное отношение к себе («я хороший»), она неадекватно завышена, носит эмоциональный характер, конкретна, ситуативна, некритична, необъективна, несамостоятельна, во многом зависит от оценок взрослых (младшие дошкольники непосредственно воспроизводят эти оценки). На данном этапе формируется то, что Б.Г. Ананьев [1980] обозначил как «предсамооценка». В течение дошкольного возраста эта предсамооценка претерпевает определенные изменения. Вначале реалистическая самооценка формируется по отношению к результатам своей деятельности, затем по отношению к тем качествам, которые необходимы для достижения этих результатов, и в последнюю очередь — по отношению к обобщенным личностным качествам, проявляющимся в разнообразных ситуациях [Стеркина, 1977]. К старшему дошкольному возрасту также растет и аргументированность, точность, обоснованность самооценки. Старший дошкольник уже может осознать и оценить не только свои умения, возможности и личностные качества, но и свое *место в системе социальных отношений* [Обухова, 2001].

В течение дошкольного возраста ребенок не только усваивает стандарты поведения и оценок, т.е. критерии, определяющие желательность или нежелательность действий и их результатов, но и способен ориентироваться на них при самооценивании. В одном из исследований дошкольники во время игры могли наблюдать за собственным уровнем достижения, а затем выбирать награду, которую, по их мнению, они заслужили [Капрара, Сервон, 2003]. Многие дети до этого видели поведение человека, награждающего себя только тогда, когда он достигал в игре особенно высоких результатов. Хотя дети имели возможность выбрать себе любую награду за любое достижение, те, кто видел поведение модели, начинали руководствоваться строгими стандартами, отказываясь от награды, если не достигали в игре особенно высоких результатов.

В течение периода от 4 до 6 лет, согласно Г. Олпорту [2002, с. 249–251], к трем аспектам самости, которые возникли на предыдущем этапе, добавляются еще два.

- Аспект 4 — *расширение «Я»*, наиболее ярко проявляющееся в расширяющемся чувстве обладания («мой папа», «мой дом» и т.д.).
- Аспект 5 — *образ «Я»* как зарождающаяся способность представить собственное реальное поведение, сравнить его с ожиданиями родителей; т.е. через процесс взаимодействия узнать, какой ты, каким хочешь стать и каким должен стать.

Кроме того, в этот период на основе разговоров с родителями о прошлом, в которых они сообщают детям большое количество описательной и оценочной информации, относящихся к их «Я», формируется автобиографическая память. Эта личная история жизни является источником развития запоминаемого «Я», т.е. более или менее устойчивого и согласованного образа «Я» [Берк, 2006].

* * *

Итак, ***центральным новообразованием*** дошкольного возраста, по-видимому, стоит считать *возникновение внутренней психической жизни и внутренней регуляции поведения.* Оно включает личное сознание, осознание своей позиции в системе социальных отношений, произвольное поведение, т.е. поведение, опосредованное определенным представлением и эмоциональным предвосхищением последствий. К ***основным новообразованиям*** можно также отнести категориальное восприятие; наглядно-образное мышление; воображение; первый схематичный абрис целостного детского мировоззрения; первые этические инстанции; соподчинение мотивов; развитие функций речи.

Контрольные вопросы

1. Каковы особенности протекания кризиса трех лет? В чем смысл данного кризиса, его основные новообразования? Чем кризис трех лет отличается от кризиса одного года?
2. Каковы формы общения детей дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками? Чем отличается общение дошкольников со сверстниками от общения со взрослыми? Как изменяется содержание и форма общения детей на протяжении дошкольного возраста?
3. Раскройте структуру, динамику и значение игровой деятельности в дошкольном возрасте для психического развития ребенка.
4. Как меняется содержание игры на протяжении дошкольного возраста?
5. В чем состоит значение изобразительной деятельности и восприятия сказки для психического развития дошкольника?
6. Раскройте картину мира дошкольника, ее особенности и принципы построения.
7. Что такое эгоцентризм и эгоцентрическая речь? Приведите примеры.
8. Назовите основные новообразования дошкольника в познавательной сфере.
9. В чем заключается развитие Я-образа в дошкольном возрасте?
10. Охарактеризуйте развитие этических инстанций в дошкольном возрасте.

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Центральным новообразованием кризиса трех лет, с точки зрения Д.Б. Эльконина, является:** а) внутренняя позиция школьника; б) сознание «Я сам»; в) чувство взрослости; г) рефлексия

№	ВОПРОСЫ
2	**Выстройте последовательность развития игры дошкольников:** а) игры со свернутой системой действий, с ясно выраженными ролями; б) игры с развернутой системой действий и скрытыми за ними ролями и правилами; в) игра с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями
3	**Содержанием сюжетно-ролевой игры выступает:** а) совокупность игровых действий ребенка; б) сфера действительности, которую отражают дети в своих играх; в) совокупность определенных правил; г) то, что ребенок выделяет и воспроизводит как основной элемент деятельности или отношений взрослых
4	**По мнению Д.Б. Эльконина, единицей, центром развернутой формы сюжетно-ролевой игры выступает:** а) роль, которую на себя берет ребенок; б) сюжет; в) игровой предмет; г) игровые действия
5	**В младшем дошкольном возрасте у ребенка лучше развита:** а) ситуативная речь; б) автономная речь; в) контекстная речь; г) объяснительная речь
6	**В период дошкольного возраста начинают складываться сложные формы:** а) непроизвольной регуляции поведения; б) предвосхищающей эмоциональной регуляции поведения; в) предвосхищающей непроизвольной регуляции поведения; г) предвосхищающей логической регуляции поведения
7	**Мышление дошкольника, как правило, является:** а) наглядно-образным; б) наглядно-действенным; в) конкретно-логическим; г) конкретно-действенным
8	**В сфере самосознания ребенка к концу дошкольного возраста:** а) возникает гордость за собственные достижения; б) появляется осознание себя во времени, личное сознание; в) происходит открытие своего внутреннего мира; г) формируется чувство взрослости

№	ВОПРОСЫ
9	**Мотивационно-потребностной сфере дошкольника присуще следующее новообразование:** а) потребность в новых впечатлениях; б) соподчинение мотивов; в) мотив стремления к превосходству и признания сверстниками; г) нравственный реализм
10	**Внешним проявлением кризиса трех лет выступает:** а) негативизм; б) утрата детской непосредственности; в) первые акты протеста; г) обобщение переживаний

Рекомендуемая литература

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 454–476; 697–707.

Выготский Л.С. Кризис трех лет // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. С. 169–179.

Запорожец А.В. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 278–291.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 458–475; 527–537.

Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. 4-е изд. М.: Академия, 1999. С. 163–248.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое об-во России, 2001. С. 270–312.

Поддьяков Н.Н. Наглядно-образное мышление дошкольника // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 270–277.

Эльконин Д.Б. Социальная природа ролевой игры // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 212–218.

Эльконин Д.Б. Развитие игры в дошкольном возрасте // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 219–224.

Эльконин Д.Б. Игра и психическое развитие // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 225–237.

7 глава

МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ

7.1 Кризис семи лет

Л.С. Выготский указывает, что внешним отличительным признаком поведения ребенка семи лет является *утрата детской непосредственности и наивности*; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным, каким был до этого, появляется «несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение» [Выготский, 2003, с. 180]. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше; в поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада. Самой существенной чертой кризиса семи лет Л.С. Выготский называет *начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности* ребенка. Между желанием и непосредственным поступком вклинивается интеллектуальный момент — *внутренние смысловые переживания*. Ребенок меняется: во-первых, переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит; а огорченный — что он огорчен), благодаря этому у ребенка возникает новое отношение к себе; во-вторых, возникает *обобщение переживаний*, или аффективное обобщение, логика чувств. Например, если ребенок много раз переживал какую-то ситуацию, у него возникает аффективное образование (появляется самооценка, самолюбие); возникает острая борьба переживаний (конфликты переживаний, противоречивые переживания). У семилетнего ребенка появляется осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Согласно Л.С. Выготскому, лишь там, где ребенок впервые понимает свои переживания, где возможно внутреннее раздвоение переживаний, где складывается *внутреннее отношение*, там изменяется и отношение ребенка к среде, а следовательно, изменяется ход развития ребенка, наступает новая эпоха в развитии.

Л.Ф. Обухова [2001] определяет *новообразование* кризиса семи лет как вклинивающийся между желанием что-то сделать и самой деятельностью ребенка момент ориентировки. Это *внутренняя ориентация* в том, какой смысл может иметь для ребенка осуществление деятельности: удовлетворение или неудовлетворение от того места, которое ребенок займет в отношениях со взрослыми или другими людьми. Здесь впервые возникает *эмоционально-смысловая ориентировочная основа* поступка.

К.Н. Поливанова [2001] описывает основные *поведенческие характеристики* ребенка, которые выступают как признаки наступления кризиса дошкольного детства:

- *пауза* — промежуток времени между обращением взрослого к ребенку (указанием, требованием, приказом) и реакцией ребенка (ребенок «как будто не слышит»). Обычно это касается самых привычных действий, режимных моментов (мыть руки перед едой, чистить зубы перед сном и т.п.);
- *спор* — реакция, при которой ребенок в ответ на просьбу (требование, приказ) начинает оспаривать необходимость выполнения данного действия или времени его выполнения, нередко ссылаясь на поведение других членов семьи («почему сестре можно, а мне нет»);
- *непослушание* — невыполнение привычных требований или установлений, которое может возникать без оспаривания требования, без выражения несогласия;
- *хитрость* — нарушение привычных требований взрослого в скрытой форме, которое, как правило, носит игровой характер. Например, вместо того чтобы помыть руки, ребенок заходит в ванную, проводит там некоторое время, может даже поиграть с водой и выходит обратно. Будучи «уличенным», говорит, что «забыл», и спокойно идет мыть руки;
- *взрослое поведение* — частный вид манерничанья и кривляния, ведет себя демонстративно «по-взрослому», что выражается на вербальном уровне в *рассудительности,* а на поведенческом — в *карикатурной взрослости*;
- *внешний вид* — внимание к собственной внешности, споры об одежде («я не маленький, чтобы в этом ходить»);
- *упрямство* — ребенок настаивает на своем не потому, что ему чего-то хочется или не хочется, а потому, что он уже высказал свое желание или нежелание;
- *требовательность* — настаивание на своем, навязчивое напоминание об обещанном;
- *капризы* — как реакция на неуспех или как продолжение требовательности или упрямства;
- *обостренная реакция на критику* — бурная и неадекватная реакция, когда ребенок в ответ на демонстрацию каких-либо умений, результатов своей деятельности вместо ожидаемой похвалы получает критические замечания (он обижается, хлопает дверью, говорит, что взрослый ничего не понимает, плачет и т.д.);
- *общие вопросы* — в общении ребенка со взрослым возникают новые темы, не связанные с реальными бытовыми событиями и конкретными ситуациями. Они могут касаться как жизни на других планетах, так и места ребенка в расширенной семье, морально-этических вопросов, происхождения жизни и т.п.;
- *самостоятельность* — желание делать что-то новое, «взрослое», что не входит в круг обязанностей ребенка;
- *самостоятельные занятия* — стремление к деятельности неигрового характера, постепенно замещающей по времени игру, и в то же время отказ от ранее привычных видов продуктивной деятельности (чаще — рисования).

Анализ поведенческого репертуара детей седьмого года жизни в домашней ситуации позволил К.Н. Поливановой обнаружить серьезные изменения в *целостном отношении ребенка к близкому взрослому*: во-первых, выделяются отношения к правилу, заданному взрослому (ребенок, нарушая правила, начинает осознавать их); во-вторых, возникают самостоятельно организованные самим ребенком действия, в которых взрослый выступает как эксперт. Таким образом, симптомы кризиса семи лет свидетельствуют о том, что у ребенка появилось стремление к общественно значимой деятельности, к занятию значимой социальной позиции и ребенок уже способен к деловому сотрудничеству. Именно поэтому дети с выраженными поведенческими характеристиками кризиса семи лет лучше готовы к школе, чем их сверстники со «стертыми» симптомами негативного поведения [Поливанова, 2001].

По основным новообразованиям дошкольного возраста и кризиса семи лет определяется ***психологическая готовность ребенка к школьному обучению*** — система взаимосвязанных психических качеств, необходимых ребенку для успешного начала обучения в школе. В работах зарубежных и отечественных исследователей подчеркивается, что готовность к обучению в школе — многокомпонентное образование (см. [Божович, 2008; Бурменская и др., 2007; Венгер и др., 1989; Гуткина, 2004] и др.). Выделяются следующие основные ***виды психологической готовности*** к школьному обучению.

- *Интеллектуальная готовность*, которая включает в себя ориентировку в окружающем мире на основе определенного запаса знаний; дифференцированное восприятие (перцептивная зрелость), включающее выделение фигуры из фона, определенные уровни развития внимания, наглядно-образного мышления, обобщения; развитие элементов логического мышления, речевой сферы и познавательных интересов.
- *Волевая готовность* — достаточный уровень развития произвольности поведения, который включает умения детей сознательно подчинять свои действия правилу; ориентироваться на заданную систему требований; точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме, и самостоятельно выполнять требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу [Эльконин, 1989].
- *Мотивационная готовность*, под которой чаще всего понимается положительное отношение к школе и учению, желание и стремление ребенка к обучению в школе. Должна быть сформирована «внутренняя позиция школьника» [Божович, 2008], включающая желание ребенка занять определенную позицию в обществе людей, открывающую доступ в мир взрослости («быть школьником»), и развитость познавательных мотивов, которые не могут быть удовлетворены вне школы.
- *Социально-психологическая готовность* включает сформированность таких качеств, которые помогают ребенку устанавливать взаимоотношения с одноклассниками и учителями; делают его способным к деловому общению и сотрудничеству, т.е. качеств, обеспечивающих адаптацию к новым социальным условиям и освоение новой социальной позиции.

7.2

Психосоциальное развитие

Младший школьный возраст (период от 7 до 11 лет) характеризуется изменением *социальной ситуации развития*: с приходом в школу ребенок начинает занимать новое положение в обществе; осваивать позицию ученика. У него впервые появляются социально значимые обязанности, которые он должен реализовывать самостоятельно, независимо от родителей; меняется структура отношений «ребенок — взрослый», в которой выделяется система «ребенок — учитель», она становится доминирующей и определяет отношения в системах «ребенок — сверстники» и «ребенок — родители» [Обухова, 2001; Эльконин, 1984]. Учитель выступает как «чужой взрослый», носитель обязательных для выполнения культурных требований. Он наделен несомненным авторитетом и возможностью контролировать и оценивать выполнение этих общественно значимых требований. Отношение с учителем опосредованы учебной задачей, социально значимыми и обязательными для выполнения правилами и нормами. *Социальную ситуацию развития* младшего школьника условно можно представить в виде следующей схемы (рис. 7.1).

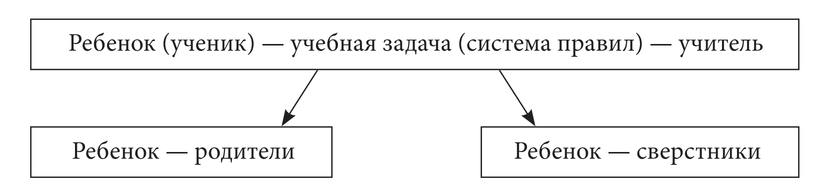


Рис. 7.1. Схема социальной ситуации развития младшего школьника

У ребенка, начавшего обучение в школе, изменяются:

- условия жизни (режим дня, новое школьное пространство, множество правил, регламентирующих поведение, темп работы и т.д.);
- содержание жизни, которое становится посвященным учебной деятельности, требующей ответственности, дисциплины, произвольности;
- отношения со сверстниками: нередко современный ребенок впервые оказывается в коллективе сверстников; ребенку необходимо осознать, что он встречается со сверстниками не для того, чтобы играть;
- отношения с учителем: ребенок должен осознать, что взаимоотношения с учителем опосредованы осуществлением им учебной деятельности; он должен научиться строить деловые отношения с учителем;
- отношения с родителями: акцент смещается на учебную деятельность; нередко отношения ребенка в семье начинают опосредоваться его благополучием или неблагополучием в системе «ребенок — учитель», успешностью выполнения им учебной деятельности;
- статус ребенка: из большого, старшего, на которого равняются малыши в детском саду, в школе он превращается в самого маленького, ничего не умеющего и не знающего.

Таким образом, процесс поступления в школу, связанный с резким изменением социальной ситуации развития, требует *периода адаптации* к новым условиям жизнедеятельности. Его успешность зависит от психологической готовности ребенка к школьному обучению, от семейной ситуации и от отношений в системе «учитель — ребенок». Период адаптации к новой учебной ситуации длится приблизительно около двух месяцев (а иногда и весь первый год обучения ребенка в школе). Нарушение адаптации в виде отвержения новой социальной позиции, проявляющееся в форме открытого негативизма или пассивного протеста, возможно из-за: 1) несформированности учебно-познавательных мотивов; 2) низкого уровня информированности о школьной жизни и социальной позиции школьника; 3) искаженного аффективно-негативного представления о позиции ученика [Бурменская, 2007]. Л.А. Регуш [2006, с. 135] среди наиболее ярких *симптомов неадаптированности* по прошествии трех месяцев после начала учебных занятий в первом классе называет следующие:

- отсутствие желания посещать школу («там плохо», «никого не знаю», «боюсь»);
- незнание имени учителя, неспособность его узнать;
- непринятие и невыполнение школьного режима (продолжительности урока, подготовки тех заданий, которые предлагаются классу);
- неспособность объяснить, какое задание получил на дом.

И.В. Шаповаленко [2004, с. 227–228] и ряд других исследователей выделяют следующие *правила поведения родителей*, стремящихся помочь ребенку быть школьником:

- нельзя «бросить» ребенка, рассчитывая, что он полностью самостоятельно справится с ситуацией освоения требований школьной системы и учебной деятельности, но вредна и другая крайность — подавление самостоятельности ребенка, выполнение всех учебных требований за него;
- родительская поддержка может быть оказана в форме повышенного интереса к правилам и требованиям школьной жизни; в том, чтобы научить ребенка собирать портфель, вовремя садиться за уроки, не отвлекаться во время выполнения домашних заданий, самостоятельно контролировать правильность выполнения тех или иных заданий и т.д.;
- «вспышка конформизма», стремление выполнить все в точности «как сказала учительница», должна быть принята родителями с пониманием того, что такая реакция связана с особой ценностью норм и правил школьной жизни для «настоящего школьника», каким хочет быть их ребенок;
- следует исключить сетования и опасения по поводу несовершенства учителей и школьных программ;
- исключить эмоциональный шантаж, если у ребенка что-то не ладится в учебной деятельности («если бы ты любил маму, ты бы старался учиться лучше», «как я бы тебя любила, если бы ты хорошо учился», «ты принес двойку, и поэтому у мамы заболело сердце» и т.п.);
- исключить естественные оценочные реакции при оказании помощи в подготовке уроков («сколько раз можно повторять…», «ты что, совсем бестолковый?» и т.п.);

• не стоит возвращаться к школьной тематике в течение всего дня, не давая ребенку отвлечься и расслабиться;

• обратить внимание на характер транслируемых ценностей в свободном общении с ребенком («Тебя сегодня не ругали?» — ценность послушания; «А кто еще в классе пятерку получил?» — ценность престижа; «Из окна не дует?», «На уроках не душно, голова не болит?» — ценность здоровья и т.п.).

Именно семья, родители, эмоционально и организационно поддерживая ребенка, помогают ему освоить предъявляемые к нему *требования и принять их как неизбежные и необходимые*. «В условиях чувствительной к изменению социального статуса ребенка семьи ребенок обретает *новое место* и внутри семейных отношений: он ученик, он ответственный человек, с ним советуются, с ним считаются» [Мухина, 1999, с. 252]. Однако наиболее значимой и авторитетной фигурой в младшем школьном возрасте, особенно в начале школьного обучения, становится учитель.

Младший школьник учится деловому общению и взаимодействию с учителем. Через процесс общения с учителем реализуется многообразный комплекс учебных задач, т.е. процессы общения и познания тесно переплетены в учебной деятельности младшего школьника. Более того, ребенок начинает осознавать, что именно от того, как он справляется с учебно-познавательной деятельностью, во многом зависит его отношение с учителем. Очень важную роль играет оценка учителем ребенка, которая не только организует его деятельность, помогая освоить нормативные требования, предъявляемые школой, но и влияет на характер и содержание коммуникации с учителем, определяет отношения в семейной ситуации и в среде сверстников. Младший школьник начинает относиться к сверстнику, ориентируясь на оценку его учителем, с позиции того, как этот сверстник выполняет установленные учителем требования, нормы и правила. Поэтому положительное оценивание ученика учителем укрепляет его социально-психологическую позицию в классе. Первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые проявляются внешне (красивая внешность, неопрятность и др.), а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель (успеваемость, дисциплинированность, исполнительность). Младшие школьники, отличающиеся сообразительностью, физической привлекательностью и умением общаться, чаще становятся популярными [Кайл, 2002]. Более популярные дети чаще, чем непопулярные, готовы поделиться сладостями и вещами, приходят на помощь, реже нарушают правила, перебивают в разговорах других, устраивают драки.

В младшем школьном возрасте дети в основном дружат с представителями своего пола, и их дружба вначале основана *на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов* [Возрастная и педагогическая психология, 1979], т.е. с кем играют, кого чаще видят, с кем по пути домой и т.д., с тем и дружат. Постепенно на протяжении младшего школьного возраста дети начинают проникаться идеей взаимности и осознавать чувства другого (стадии дружбы представлены в табл. 7.1). Дружба начинает основываться *на взаимной симпатии, на поступках сверстника и их оценке,* дети достигают второй стадии развития дружбы, по Р. Селману [Крайг, 2000]. Младшие школьники становятся более избиратель-

Таблица 7.1

Стадии развития дружбы (по Р. Селману)

Стадия	Возраст	Характерные признаки
1	6 лет и младше	Дружба основана на физических или географических факторах; дети эгоцентричны и не способны понять позиции других
2	7–9 лет	Дружба начинает основываться на идее взаимности и сознавании чувств других детей; теперь основу дружбы составляют социальные действия (поступки) и оценивание их другой стороной
3	9–12 лет	Дружба основана на идее подлинно реального обмена; друзья, с точки зрения детей, — это люди, помогающие друг другу; возникает взаимное оценивание действий друг друга; появляется представление об обязательствах
4	11–12 лет и старше	Дружба понимается как устойчивые, длительные отношения, основанные на обязательствах и взаимном доверии; дети способны смотреть на дружеские отношения с позиции третьей стороны

Источник: [Крайг, 2000, с. 531].

ными в своих дружеских отношениях: если дошкольники говорят, что у них много друзей, иногда вся детсадовская группа, то 8–9-летние дети называют только нескольких хороших друзей [Берк, 2006].

В ходе выполнения совместной учебной деятельности у детей развивается способность к сотрудничеству и взаимодействию. Общение становится более целенаправленным, формируется ориентация на группу сверстников, развивается деловое общение по поводу изучаемого учебного материала, партнерские *отношения кооперации*. У детей, занимающихся в форме совместной работы в классе, согласно исследованиям Г.А. Цукерман [1993], успешнее формируются рефлексивные способности, в частности, они лучше начинают контролировать себя, оценивать свои возможности и уровень знаний, становятся более активными, инициативными и заинтересованными при выполнении учебных действий.

7.3 Учебная деятельность

Учебная деятельность признается многими психологами ведущей деятельностью младшего школьника, однако она не дана ребенку в готовой форме и складывается не сразу с его приходом в школу. Учебная деятельность является сложной и по содержанию, и по структуре, поэтому требуется достаточно времени и усилий для ее становления в ходе систематической работы под руководством учителя. Формиро-

вание учебной деятельности является самостоятельной задачей младшего школьного возраста [Давыдов, 1986; Эльконин, 1989].

В ***структуре учебной деятельности*** Д.Б. Эльконин [1989] выделяет несколько взаимосвязанных *компонентов*: учебная задача; учебные действия; действие контроля; действие оценки, которые нередко дополняются еще одним компонентом — мотивацией учения. Рассмотрим отдельно развитие каждого из компонентов учебной деятельности.

Учебная деятельность поддерживается сложной многоуровневой ***системой мотивов***. М.В. Матюхина [1984] выделяет следующие мотивы учения.

I. Мотивы, заложенные в самой учебной деятельности, связанные с ее прямым продуктом, т.е. учебно-познавательные мотивы:

1) мотивы, связанные с содержанием учения (стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действия, проникнуть в суть явлений);

2) мотивы, связанные с процессом учения (стремление к проявлению интеллектуальной активности, потребность думать, рассуждать на уроке, решать задачи, выполнять упражнения; выводить правила, самому придумывать задачи).

II. Мотивы, связанные с косвенным продуктом учения, с тем, что лежит вне самой учебной деятельности:

1) широкие социальные мотивы (стремление занять новую социальную позицию — позицию школьника; мотивы долга и ответственности перед учителем, классом и др.; мотивы самоопределения и самосовершенствования);

2) узколичные мотивы (мотивы благополучия — стремление получить одобрение, желание получить хорошую отметку; престижные мотивы — желание быть среди первых учеников, быть лучшим);

3) отрицательные мотивы (избегание неприятностей).

Исследование Л.И. Божович [2008], М.В. Матюхиной [1984] и других психологов показывают, что для младшего школьного возраста ведущее значение в структуре учебной мотивации имеет *мотив соответствия позиции школьника:* стремление к новой социальной позиции школьника и в этой связи ориентация на учителя и его требования. Стремление к выполнению роли школьника, несомненно, мотивирует ученика к выполнению необходимых действий, однако остается внешним мотивом по отношению к содержанию деятельности, т.е. не самым лучшим для формирования учебной деятельности. Через некоторое время позиция школьника становится привычной для ребенка, и данный мотив постепенно теряет свое побуждающее значение. В условиях традиционной системы обучения довольно часто встречаются, а иногда становятся доминирующими в младших классах узколичные мотивы: *ориентация на результат (на похвалу, отметку)* и соответственно при неблагоприятном варианте развития *отрицательные мотивы (избегание неудачи*). Ориентация только на результат сужает содержание учения, способствует развитию навыков добывания или уничтожения отметки (списывание, подсказки, обман, исправление отметки и т.п.).

Наиболее эффективными для освоения учебного материала являются *учебно-познавательные мотивы,* т.е. стремление узнать, научиться чему-либо новому. Од-

нако, как показали исследования [Рыбалко, 2001], познавательные интересы первоклассников характеризуются преимущественной ориентацией на учителя. Им интересно не любое новое знание, а прежде всего то, которое они получают от учителя, что свидетельствует о ситуационном характере познавательных интересов на первом году обучения в школе. Кроме того, в мотивации, связанной с содержанием учения, даже у третьеклассников преобладает занимательность [Матюхина, 1984], познание сути явлений, интерес к их происхождению без специальной работы учителя, как правило, не становится ведущим мотивом у большинства учащихся.

Учебная задача — это то, что ученик должен освоить, это общий способ решения всех конкретных задач определенного класса. В отличие от конкретно-практических заданий учебная задача не только носит более общий характер, главное — ее целью и результатом служат «не изменения, произведенные в предметах, а заранее заданные изменения в самом субъекте» [Эльконин, 1989, с. 215]. Умение выделять учебную задачу является важной составляющей учебной деятельности, однако сначала младший школьник не может самостоятельно выделить учебную задачу, более того, он ее подменяет практическими задачами. Например, учитель хочет научить детей определенному арифметическому действию, предлагая его выполнить на кубиках или палочках. Дети с удовольствием начинают манипулировать предметами, подменяя тем самым учебную задачу практической, т.е. конкретные предметы выступают для ребенка «в качестве не того, **на** чем он учится определенным способам действия, а того, **с** чем он действует» [Там же, с. 216].

При традиционном обучении учебной задачей владеет учитель, детям же предлагается выполнение некоторого числа конкретных заданий, осуществляя которые, они постепенно должны прийти к выделению общего способа выполнения всех этих заданий. Развивающее обучение предполагает совместное открытие и формулирование детьми и учителем общего способа решения целого класса задач. В этом случае общий способ усваивается как образец и легче переносится на другие задачи данного класса, учебная работа становится более продуктивной, а ошибки встречаются не так часто и быстрее исчезают.

Учебные действия — это то, что ученик должен сделать, чтобы освоить учебную задачу, это способы и приемы овладения учебным материалом. Выделяются *общие учебные действия*, которые являются общими для усвоения различных учебных предметов (приемы заучивания материала; действия сравнения; классификации и т.д.), и *предметно-специфические* для того или иного учебного предмета (найти приставку, разложить число «5» на два числа и т.д.).

Действие контроля — установление правильности или неправильности учебных действий, соотнесение хода их выполнения с образцом. Первоначально учебную работу детей контролирует учитель, одна из основных задач которого научить ребенка самостоятельно контролировать себя в учебной деятельности. Уровень сформированности действия контроля, по мнению Д.Б. Эльконина, определяет становление произвольности учебной деятельности, что, в свою очередь, ведет к формированию произвольности основных психических процессов в младшем школьном возрасте [Там же].

Действие оценки — определение того, в какой степени усвоен способ решения учебной задачи. Оценивание обычно осуществляется учителем либо в *развернутой словесной форме,* с разъяснением положительных и отрицательных сторон выполненной работы, наличием или отсутствием продвижений, определением, насколько достигнута конечная цель работы, или в виде *отметки* — формального отражения оценки в баллах. Психологическое значение педагогической оценки раскрыто Б.Г. Ананьевым [1980], который определил две ее основные функции — *ориентирующую и стимулирующую*: оценка ориентирует школьника в его умственной работе, содействует осознанию учеником процесса этой работы и пониманию им собственных знаний; она стимулирует ученика, воздействуя на его аффективно-волевую сферу посредством переживания успеха или неуспеха, способствует формированию у него притязаний и намерений, поступков и отношений, т.е. влияет на личность школьника в целом. В практике обучения именно этот компонент оценки, особенно отметки, выделен наиболее ярко, являясь видимым отражением успехов ребенка в школе. Отсюда многие дети в школе, чтобы занять новую социальную позицию, очень скоро начинают учиться ради хорошей отметки. Первоклассники не видят связи между отметкой и собственными знаниями и умениями, они не всегда понимают, что отметка отражает усвоение учебной задачи, а не количество потраченного ими времени и усилий. Неправильная организация учебной деятельности, сочетающаяся с неумением младшим школьником контролировать свою учебную деятельность, самостоятельно оценивать собственную работу, приводит к тому, что отметка начинает играть *отрицательную роль*:

- тормозит интеллектуальную активность, развитие любознательности, познавательных интересов;
- способствует развитию мотивации избегания;
- превращается в глобальную характеристику личности ребенка (например, один первоклассник совершил «открытие», которое никак не укладывалось в его голове: его одноклассник был одновременно двоечником и добрым мальчиком);
- влияет на самооценку (ребенок боится ошибиться, развивается неуверенность в себе, тревожность, ощущение малоценности или, наоборот, зазнайство, хвастливость, завышенная оценка себя в целом);
- определяет систему его социальных отношений в семье и в школе;
- учит ориентироваться на чужую оценку, на внешние моменты любой деятельности, подчиняться и делать то, что сказано взрослым, не раздумывая, не спрашивая зачем, не задумываясь [Патяева, 2002].

Только при сформированности всех компонентов учебной деятельности и самостоятельном их выполнении можно сказать, что ребенок «научился учиться», превратился из обучаемого в учащегося. Очень часто трудности в учебе бывают обусловлены именно несформированностью отдельных компонентов учебной деятельности: отсутствием познавательной мотивации, неумением выделять и удерживать учебную задачу, несформированностью отдельных учебных действий, отсутствием навыков самоконтроля, неадекватностью самооценки. К концу младшего школьного возраста у ребенка должна быть сформирована полноценная учебная деятельность, он должен стать ее субъектом, умеющим и желающим учиться.

Более того, одно из самых важных следствий формирования полноценной учебной деятельности состоит в повороте ребенка на самого себя. У ребенка формируется *рефлексия*, т.е. способность не только решать задачи, но и осознавать способы, основания и границы применимости своих действий, осознавать свои мыслительные процессы, критично относиться к процессу и результатам своих действий и в конечном счете наблюдать и осознавать свои собственные внутренние изменения, оценивать то, «чего я не умел» и «чему я научился», «чем я был» и «чем я стал» [Обухова, 2001; Цукерман, Венгер, 2010; Шадриков, 2007; Эльконин, 1989]. Предметом изменений в учебной деятельности становится сам ребенок. Однако необходимо отметить, что основные новообразования, возникающие в ходе учебной деятельности, — *рефлексия, умение учиться (или учебная самостоятельность), способность понимать чужую точку зрения* — специфичны для определенной системы обучения, а именно системы развивающего обучения Эльконина — Давыдова [Цукерман, Венгер, 2010]. Эти новообразования тесно связаны с установкой ученика на *поисковую активность*, которая специально культивируется педагогом, и представляет собой опробование новых способов действия с постоянным отслеживанием результатов, к которым приводит каждый из этих способов.

7.4 Когнитивное развитие

С началом систематического обучения, т.е. в младшем школьном возрасте, ***мышление*** выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических процессов, согласно гипотезе о системном строении сознания Л.С. Выготского. В младшем школьном возрасте под влиянием учебной деятельности совершается переход от наглядно-образного к ***словесно-логическому мышлению***. Ребенок уже в состоянии делать простейшие умозаключения, он не столь подчинен наглядно-воспринимаемой ситуации; наряду с житейскими понятиями у него начинают формироваться ***научные понятия***, отличающиеся обобщенностью, осознанностью, произвольностью, систематичностью [Выготский, 1984]. Младший школьник может усвоить существенные признаки того или иного понятия, но при отнесении его к конкретным объектам опирается на их внешний образ. Например, кита, дельфина ребенок может назвать рыбой по их внешнему виду и среде обитания, несмотря на объяснения учителя, что кит дышит воздухом, выкармливает молоком детенышей и др. [Рыбалко, 2001]. Уровень усвоения научных понятий, скорость перехода к логическому мышлению может существенно различаться в зависимости от организации обучения в младшем школьном возрасте.

С точки зрения Ж. Пиаже, мышление младших школьников находится на ***стадии конкретных операций***: в начале школьного обучения формируются логико-арифметические операции, понятие классов, отношений, чисел, развивается способность к иерархической классификации, сериации, транзитивным умозаклю-

чениям и т.д. Конкретно-операциональное мышление отличается *децентрацией* (способность учитывать одновременно несколько измерений, координировать несколько точек зрения); способностью мысленно *прослеживать изменение* состояния объекта; *обратимостью* (ребенок может менять направление мысли, возвращаться к исходному состоянию).

Конкретные операции проявляются в том, как ребенок младшего школьного возраста справляется с разнообразными задачами Ж. Пиаже. Например, способность выполнять *задачи на сохранение* свидетельствует о том, что младший школьник способен к децентрации и координации нескольких аспектов задачи. Так, ребенок сознает, что изменение воды в одном аспекте (высота стояния) компенсируется в другом аспекте (ширина сосуда); он демонстрирует обратимость мышления (способен представить, как вода возвращается в первоначальный сосуд для доказательства ее сохранения). Способность справиться с задачами Ж. Пиаже на включение в классы демонстрирует то, что младшие школьники лучше сознают *классификационные иерархии* и могут сфокусироваться на отношениях между целым и двумя отдельными категориями одновременно, т.е. на трех отношениях сразу [Берк, 2006]. Ребенок, находящийся на стадии конкретных операций, способен к *сериации* (к количественному упорядочиванию предметов, например, по длине или весу) и к *транзитивному умозаключению* (т.е. сериации в уме). В хорошо известной задаче на транзитивное умозаключение Ж. Пиаже показывал детям пары палочек разного цвета. Дети, видя, что палочка А длиннее палочки В, а палочка В длиннее палочки С, должны были сделать умозаключение, что А длиннее С. Выполнение данной задачи заметно улучшается к 8 годам [Там же].

Пространственные суждения младших школьников также становятся более точными, т.е. развивается понимание расстояния, направлений и карт. Например, дети между 7 и 10 годами могут разобраться, что находится справа и что слева для человека в положении, которое они сами не занимают; четко показать, как попасть из одного места в другое, применяя стратегию «умственной прогулки», в ходе которой они представляют, как другой человек проделывает соответствующий путь [Там же].

Однако конкретное мышление еще тесно связано с реальной действительностью, с личным опытом ребенка, с его действиями, поэтому младший школьник не может решать задачи, которые противоречат его индивидуальному опыту, не соответствуют наглядно-воспринимаемой ситуации, он еще не способен понять отвлеченные, абстрактные, формально-логические рассуждения. Например, если младшие школьники уже способны делать транзитивные умозаключения по поводу палочек разной длины, которые им попарно показывают, то решение данной задачи, представленной в гипотетической форме (например: «Сьюзен выше Салли, а Салли выше Мэри. Кто из них выше всех?»), вызывает большие сложности вплоть до 11–12 лет.

Таким образом, умственные операции, применяемые младшими школьниками, еще далеки от совершенства, но их становление свидетельствует, что у ребенка сформировался ***внутренний план действия***, т.е. способность оперировать некоторыми представлениями «в уме», ориентироваться в условиях задачи, пла-

нировать ход ее решения, проигрывать и оценивать различные варианты решения во внутреннем плане. Интеллектуальные операции (например, перекодирование, ассоциации, группировки, схематизации, достраивания и др.), что особо подчеркивает В.Д. Шадриков [2007], требуют специального целенаправленного обучения, и разные образовательные системы создают разные условия для их формирования.

Под влиянием развития мышления происходит «перестройка всех остальных психических процессов, память становится мыслящей, а восприятие думающим» [Эльконин, 1989, с. 225]. Психические процессы интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными.

Ситуативная ***речь*** постепенно сменяется осмысленной контекстной речью. Увеличение словарного запаса, понимание значения слов, исходя из определений, понимание многозначности слов (что ведет к улучшению понимания метафор и юмора), усовершенствование сложных грамматических структур, умение строить контекстную речь, развитие объяснительной речи, становление письменной речи, конечно, происходит под влиянием систематического обучения в школе, под руководством взрослых. Согласно Б.Г. Ананьеву [1977, с. 130–131], «в психическом развитии детей младшего школьного возраста оба фактора (деятельность и речь) конвергируют, создавая единую базу перцептивного прогресса детей в процессе начального обучения… Благодаря этой взаимосвязанности операций [наблюдение, слушание, измерение, изображение, построение и т.д.] и обозначений выявляемых операциями предметных свойств достигается значительный прогресс в перцептивном развитии». ***Восприятие*** становится синтезирующим, целенаправленным, произвольным, т.е. превращается в деятельность наблюдения. Ребенок под руководством взрослых становится способным к систематическому и организованному анализу воспринимаемых свойств предметов и явлений.

На протяжении всего младшего школьного возраста происходит интенсивное развитие основных свойств ***внимания***: увеличивается его объем, повышается устойчивость, развиваются навыки избирательности, переключения и распределения. Это может быть продемонстрировано с помощью следующей задачи: дети должны избирательно реагировать на определенную информацию в общем потоке информации на экране компьютера, например, нажимать на кнопку всякий раз, когда появится определенная последовательность двух цифр («1», а затем «9»). Данные, полученные при выполнении подобных задач, показывают, что избирательное внимание резко улучшается в период между 6 и 9 годами [Берк, 2006]. Однако наибольшие изменения обнаружены в развитии объема и переключения внимания [Рыбалко, 2001]. Кроме того, внимание постепенно координируется с другими когнитивными процессами.

Как правило, хорошо успевающие школьники имеют лучшие показатели внимания. Некоторые исследователи предполагают, что ведущая роль при усвоении знаний по отдельным предметам принадлежит различным свойствам внимания. Овладение математикой в первую очередь связано с объемом внимания, усвоение русского языка — с точностью распределения внимания, чтение — с устойчивостью внимания [Марютина и др., 1988]. Отсюда делается вывод о том, что, развивая

отдельные стороны внимания, можно в определенной степени повысить успеваемость младших школьников по разным предметам.

Самое главное изменение внимания, связанное с началом обучения, — переход от непроизвольного к *произвольному вниманию*. Развитие внимания у детей идет в направлении от выполнения целей, которые ставит взрослый, к целям, которые ставит сам ученик; от выполнения указаний взрослого, организующего внимание ребенка с помощью словесных указаний («откройте тетради», «возьмите ручку», «отступите одну строчку», «напишите» и т.д.), к самостоятельному планированию своей деятельности. Однако, как отмечает В.С. Мухина [1999], у детей начальных классов непроизвольное внимание все-таки преобладает: детям трудно сосредоточиться на однообразной и неинтересной для них деятельности, или интересной, но требующей большого умственного напряжения.

Младший школьный возраст является ***сензитивным периодом*** для развития высших форм ***произвольного запоминания***: на протяжении всего этого периода происходит становление сознательно регулируемой, опосредствованной, логической памяти. В процессе учебной деятельности ребенок начинает осознавать мнемическую задачу, отделять ее от другой; учится контролировать процесс запоминания; овладевает различными приемами запоминания, активной мыслительной обработкой материала, стратегиями его воспроизведения («близко к тексту», «самое существенное» и т.д.). Осознанно ставя себе задачу запомнить определенный материал, младший школьник может использовать различные *стратегии запоминания* [Кайл, 2002; Крайг, 2000]: повторение, переработка (образная переработка через создание мысленного образа; вербальная переработка, например, путем ассоциаций или создания предложений, фраз, так или иначе объединяющих необходимые для запоминания элементы); организация (запоминание посредством группирования, выделение категорий) и др. Однако для того, чтобы ребенок овладел собственной мнемической деятельностью, необходима целенаправленная работа, процесс развития логической памяти, произвольного запоминания должен быть специально организован [Шадриков, Черемошкина, 1990].

Характерной особенностью ***воображения*** младших школьников является его опора на конкретные предметы или действия. Лишь постепенно воображение начинает опираться на слово, становясь более гибким, произвольным и управляемым, что позволяет выйти за пределы личного практического опыта и выступать как условие развития творчества [Мухина, 1999]. Значительные изменения происходят в самих образах воображения, создаваемых младшими школьниками: образы начинают отличаться полнотой, детализированностью и в то же время — большей интегрированностью, целостностью, а также оригинальностью.

Нарушение основных психических процессов нередко бывает связано с ***неспособностью к учению***. Этот термин обычно обозначает трудности детей в усвоении таких школьных предметов, как чтение, письмо или математика, при нормальном интеллектуальном развитии и отсутствии сенсорных и моторных дефектов [Крайг, 2000]. Среди детей, неспособных к учению, в основном мальчики. Неспособность к учению, связанная с чрезвычайными трудностями в овладении чтением, называется *дислексией;* связанная с трудностями в овладении письмом — *дисграфией*;

математикой — *дискалькулией*. Неспособность сосредоточиться на изучаемом материале — это проявление *дефицита внимания*; а слабый контроль побуждений и чрезмерная активность — *гиперактивности*, комбинация этих проявлений называется *синдромом дефицита внимания и гиперактивности*.

Младшие школьники, неспособные к учению, не справляются с тем, что другим детям в классе дается более или менее легко. Это приводит к тому, что эти дети постоянно переживают неуспех в учебной деятельности, что обусловливает неблагополучие отношений в системе «ребенок — учитель», а это, в свою очередь, может негативно влиять на отношение к ним родителей и сверстников. Неспособные к учению дети нередко переживают эмоциональное неблагополучие, что ведет к формированию неуверенности в себе, робости, замкнутости или, наоборот, несдержанности, раздражительности, хвастливости и т.д. [Мухина, 1999]. Эти дети нуждаются не только в особом внимании и поддержке, но и в организации специальной коррекционно-обучающей работы. Как ни странно, одаренные дети, опережающие своих сверстников по уровню умственного развития, также могут испытывать трудности в учебной деятельности. Проблему одаренных детей мы рассмотрим в следующем параграфе.

7.5 Проблема одаренности. Личностное развитие одаренных школьников

Одаренность — это системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [Рабочая концепция одаренности, 1998].

Одаренные дети отличаются яркими, очевидными, иногда выдающимися по сравнению со сверстниками достижениями в том или ином виде деятельности. Признаки явной (проявленной) одаренности зафиксированы в ее определении и связаны с высоким уровнем выполнения деятельности. Признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренных детей: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный — отношение детей к той или иной стороне действительности, а также и к своей деятельности [Там же].

Инструментальный аспект одаренности характеризуется следующими признаками.

- Наличие специфических стратегий деятельности, которые обеспечивают ее своеобразие и продуктивность и отражаются в таких особенностях ее осуществления, как быстрота освоения, использование новых способов и решений, необычное видение ситуации и неожиданное ее решение.
- Особый стиль деятельности, желание все делать «по-своему», уникально, необычно.

- Способность видеть в сложном простое, а в простом — сложное, легко переходить от единичных фактов к обобщению и уметь его интерпретировать.
- Особый тип обучаемости, который проявляется в высокой скорости и легкости обучения.

Мотивационный аспект поведения может быть охарактеризован следующими признаками.

- Ярко выраженный интерес к определенным занятиям или предметам действительности, высокая увлеченность, пытливость и погруженность в то или иное дело.
- Высокая избирательность, сензитивность и чувствительность к окружающей среде и предметной действительности (знаки, звуки, цветовая палитра, форма), сопровождающиеся глубокими эмоциональными переживаниями.
- Повышенная познавательная потребность и необычайная любознательность, выходящая за пределы исходных требований деятельности.
- Неприятие стандартных заданий, готовых ответов, предпочтение парадоксальной, противоречивой информации.
- Высокая требовательность к результатам собственной деятельности.
- Склонность ставить сверхтрудные цели, оригинальность и изобретательность в поисках их решений и стремление к совершенству.

Надо отметить, что наличие указанных психологических особенностей может служить лишь основанием для предположения об одаренности младшего школьника, но не для выводов о ее безусловном наличии. Следует подчеркнуть, что и поведение, и ситуации обучения в школе совсем не обязательно должны соответствовать одновременно всем перечисленным признакам. Поведенческие признаки одаренности вариативны и часто противоречивы по своим проявлениям, поскольку в сильной мере зависимы от социального контекста и ситуации. Тем не менее даже наличие одного из этих признаков должно привлечь внимание взрослых, родителей или учителей.

В рамках различных сфер деятельности могут быть выделены разные виды одаренности. В практической деятельности можно выделить одаренность в ремеслах, способность к конструированию, спортивную и сенсомоторную одаренность. В познавательной деятельности выделяется интеллектуальная одаренность различных видов в зависимости от предметного содержания деятельности (одаренность в области естественных и гуманитарных наук, интеллектуальных игр и др.). В художественной сфере — хореографическая, музыкальная или изобразительная одаренность. В коммуникативной деятельности — лидерская и аттрактивная одаренность. В духовно-ценностной деятельности проявляется одаренность в создании новых духовных ценностей и служении людям [Рабочая концепция одаренности, 1998].

Одаренные школьники уже в начале обучения отличаются рядом личностных особенностей. Психологическая готовность к обучению выделяет их среди сверстников. Для них характерна предприимчивость и старательность в освоении знаний, они готовы учиться легко, с желанием быстро «взрослеть». Отличная память в сочетании с ранним языковым развитием, способность к обобщениям и катего-

ризации помогают осваивать большой объем информации. В своем воображении они готовы создавать различные альтернативные проекты, писать «фэнтази», сочинять поэмы и оперы. Их отличает удивительное упорство в достижении цели, терпение и длительное напряжение сил в достижении результатов.

Для значительной части одаренных детей характерен перфекционизм, т.е. стремление добиться совершенства в том, что они делают. Вполне закономерно, что и самооценка у таких детей весьма высокая, хотя иногда может отличаться некоторой противоречивостью: при неудаче они склонны к самобичеванию и самоедству, иногда даже к депрессивным состояниям. Важная особенность личности одаренного школьника — внутренний локус контроля, принятие на себя ответственности за результаты деятельности. Отсюда и особая система ценностей — система личностных приоритетов, важнейшее место в которой занимает деятельность, соответствующая содержанию одаренности. Одаренных детей отличают повышенная впечатлительность и эмоциональность, которая проявляется в самых разных формах. В некоторых случаях это склонность к бурным аффектам. В других ситуациях повышенная эмоциональность обнаруживает себя в излишней застенчивости в общении, скрытности. Одна из основных личностных характеристик одаренных детей — независимость, автономность, невозможность действовать, думать и поступать так, как поступает большинство. Они нонконформисты, не ориентируются на общее мнение, на устоявшиеся правила, что усложняет их социальные коммуникации с другими людьми, особенно с учителями и сверстниками [Одаренные дети, 1991].

Одаренные дети отличаются и своей социальной активностью. Их характеризует обостренное чувство справедливости. Они остро реагируют на несправедливость окружающего мира, предъявляют высокие требования к себе и окружающим. Они обладают отличным чувством юмора, но восприятие смешного у них нередко отличается от восприятия сверстников. Порой для них характерны преувеличенные страхи и повышенная уязвимость. Они весьма чувствительны к различного рода невербальным сигналам и коммуникациям. Отсюда трудности и барьеры в общении со сверстниками и взрослыми. Нередко у одаренных детей возникает негативное самовосприятие, невозможность идентификации себя со своим кумиром, что влечет и трудности в общении с другими людьми [Джеймс, Джонгвард, 1993].

Чрезмерная эмоциональность в сложных ситуациях проявляется зачастую в инфантильных реакциях: критические замечания могут вызвать слезы, а любой неуспех привести к отчаянию. Одаренные дети весьма чувствительны к похвале и одобрению окружающих. Вместе с тем оригинальные проявления их творческих возможностей, неординарность и креативность в решении учебных задач зачастую неверно трактуются учителями как недостаточная воспитанность, желание выделиться, а не действовать в коллективе. Нестандартность мышления или способа деятельности не всегда оценивается взрослыми как творческий результат, скорее, как «отсебятина» или сознательное неуважение учителя. Именно это личностное качество — быть творческим, оригинальным, нестандартным в решении различных задач — делает одаренных детей неудобными для окружающих, для учителей в частности. Одаренные дети ведут себя менее предсказуемо, чем хотелось бы окру-

жающим, что иногда приводит к конфликтам и создает обеим сторонам определенные трудности.

Какие трудности в обучении одаренных школьников можно отметить?

Многие потребности одаренных детей, связанные с их высокими познавательными возможностями, часто не находят ответа в традиционной системе общеобразовательной школы. Как детям с невысокими способностями трудно дотянуться до уровня своего класса, так и умным детям бывает нелегко удерживать себя на том низком уровне, который им навязан. Как это ни парадоксально, именно опережающее развитие таких школьников может служить источником их проблем в обучении, если оно не соответствует их особым запросам и не стимулирует в достаточной степени их развитие.

Большинство одаренных школьников способны к самостоятельному изучению интересующих их тем. В результате они уже до начала обучения обладают информацией экстраординарного качества, поэтому учебный материал может их не интересовать, а преподавание того, что им давно известно, вызывает скуку и нетерпение. Легкость понимания учебного материала одаренными детьми связана с потребностью его углубленного изучения и обсуждения с детьми равных интеллектуальных возможностей. Нелюбовь к повторению уже понятых правил и теорий может восприниматься их менее способными сверстниками как проявление «всезнайства». Развитие исследовательских навыков, склонность разрабатывать различные проекты, выдвигать гипотезы и постоянно их выверять в предлагаемых диспутах воспринимается окружающими взрослыми как чрезмерная серьезность и чудачество. В то же время рутинные упражнения, зубрежка часто вызывают у одаренных школьников острое их неприятие, нарушения правил поведения в качестве протеста. Отсутствие активности и поступательного прогресса в обучении может вызвать фрустрацию, переживание чувства неудовлетворенности [Щебланова, 2005].

Высокий уровень развития вербальных способностей и речи, характерный для большинства одаренных детей, подвигает таких детей к организации активного обсуждения своих идей с единомышленниками и взрослыми, делает их инициаторами различных дискуссий. При этом они склонны доминировать в дискуссиях с учителями и одноклассниками, иронизировать по поводу их высказываний. Сверстники, а зачастую и взрослые не понимают и не принимают таких детей, считая их выскочками, которые только и стремятся выделиться [Матюшкин, 1990].

Дети с опережающим развитием визуального мышления и пространственных способностей часто с трудом воспринимают строго последовательный и фрагментарный материал, избегают таких заданий, что воспринимается как нарушение поведения и неуважение учителя. Способность к целостному пониманию явлений и событий, их обобщение и интеграция требуют более длительного времени для осмысления ситуации, а жесткие временные ограничения при выполнении заданий могут вызвать фрустрацию и привести к отказу даже от интересного задания. Высокий творческий потенциал одаренных школьников, возможно, чаще всего служит причиной возникновения проблем, связанных с отсутствием понимания. Способность видеть необычные и целостные образы (гештальты) в их разнооб-

разных связях и зависимостях, готовность самостоятельно исследовать эти связи, мыслить о них не «по правилам» воспринимаются другими как не относящиеся к делу, просто чудные и странные [Давыдов, 1972]. Такое отношение глубоко ранит ребят, нуждающихся в понимании и принятии необычности их мышления.

Все это может породить трудности совладания с жесткой конформностью окружения, отвергающего одаренных детей за их непохожесть и отказ следовать общепринятым нормам.

Учителя, как правило, уверены, что дети с высоким умственным развитием должны успевать по всем предметам школьного курса, поскольку тот рассчитан на среднего ученика. Мнение о том, что одаренные дети могут сталкиваться с трудностями в учебе, часто кажется парадоксальным или по меньшей мере преувеличенным. В этой связи С.Л. Рубинштейн неоднократно отмечал, что «успешность саму по себе никак нельзя превращать в критерий одаренности» [Рубинштейн, 1989].

Проблемы школьной неуспеваемости в нашей стране исследовались по отношению к учащимся с задержкой умственного развития. В то же время работы Н.А. Менчинской и ее сотрудников показали, что успешность обучения хотя и связана с общим умственным развитием, но не тождественна ему. Высокий уровень умственного развития может сочетаться не только с высокой, но и с низкой способностью учащихся к усвоению знаний и способов учебной деятельности, т.е. обучаемостью. В этих исследованиях описаны случаи устойчивой неуспеваемости учащихся с высокими показателями общих умственных способностей, чаще всего объясняемые слабой мотивацией к учению. Снижение мотивации приводит к снижению учебного потенциала, тесно связанного с уровнем интеллектуального развития. Этот потенциал определяется как способность к учению и использованию учебной деятельности для достижения максимального прогресса в собственном развитии.

Таким образом, одним из важнейших источников трудностей одаренных школьников в обучении служит расхождение между условиями, необходимыми для проявления и развития разных граней одаренности, и предлагаемой конкретной структурой образования. Достижение этого соответствия могут обеспечить специально создаваемые программы обучения и поддержки детей с разными видами одаренности, многие из которых уже доказали свою эффективность [Рабочая концепция одаренности, 1998].

7.6
Личностное развитие

В младшем школьном возрасте активно развивается ***мотивационно-потребностная система.*** Появляются новые мотивы, прежде всего, связанные с учебной деятельностью; меняется иерархия мотивов, доминирующими у многих детей становятся те или иные мотивы учения, поскольку именно они начинают определять их позицию и эмоциональное благополучие в отношениях с учителем, родителями

и сверстниками. Необходимо отметить, что к концу младшего школьного возраста у многих детей учебная мотивация в целом снижается, а с ней снижается доля учебно-познавательных мотивов учения.

Мотивационно-потребностная сфера младшего школьника, конечно, не ограничивается лишь учебными мотивами. У младшего школьника много желаний, стремлений, которые выходят за рамки школы, охватывая все сферы жизни. Эти желания отражают противоречивость устремлений ребенка (на себя и на другого); наивность его картины мира, где реальность переплетается с «волшебством»; конкретность и ситуативность. В качестве примера рассмотрим желания двух детей при помощи техники «Цветик-семицветик», когда ребенку предлагалось представить, что у него есть волшебный цветок, способный выполнить любые его семь желаний, и загадать их.

Маша П. (7 лет 3 месяца):

1) я бы хотела, чтобы у меня была киса;
2) чтобы мама с папой не умирали;
3) чтобы каждый день был какой-нибудь праздник и мне бы дарили разные подарки;
4) чтобы каждый день я ела по 10 жвачек;
5) чтобы мама не ругалась;
6) чтобы у меня была волшебная палочка;
7) чтобы Петя (младший брат) мне никогда не мешал: не орал и не пришлось бы с ним сидеть.

Коля М. (8 лет 10 месяцев):

1) чтобы люди никогда не болели и не умирали;
2) хочу волшебную палочку;
3) чтобы бабуля навсегда переехала к нам в Москву;
4) знать, любит ли меня Таня А.?
5) чтобы мороженое продавали и зимой;
6) никогда не случались пожары;
7) мы могли летать на другие планеты, в другую галактику.

Младший школьный возраст — *сензитивный период* для усвоения многих ***моральных норм***. С началом обучения в школе увеличивается число правил и норм, которым ребенок должен следовать и выполнение которых определяет отношение к нему других людей. Вследствие этого у младших школьников [Петровский, 1979]:

- развивается активное стремление следовать указанным нормам и правилам (чтобы быть «настоящим школьником»);
- повышается интерес к содержанию моральных норм, к тому, «как надо поступать»;
- появляется стремление дать тому или иному действию или поступку нравственную оценку;
- появляется стремление взять на себя роль «проводника требований взрослого»: младшие школьники активно требуют от других выполнения всех указаний учителя. Отсюда частые жалобы младших школьников учителю друг на друга, с по-

мощью которых ребенок как бы демонстрирует учителю, что он хорошо усвоил необходимые правила и нормы поведения;

• возможно формирование морального формализма — разрыва между моральным сознанием ребенка (известными ему моральными нормами) и его реальным поведением.

С точки зрения Ж. Пиаже, дети, начиная с 8 лет, в рассуждении о моральных проблемах постепенно переходят от стадии нравственного реализма на стадию *нравственного релятивизма*, т.е. приходят к осознанию относительности установленных правил поведения и пониманию того, что они создаются людьми в целях облегчения взаимодействия. По Л. Колбергу [Крайг, 2000], младшие школьники, так же как и дети дошкольного возраста, находятся на *предконвенциональном уровне морального развития*, т.е. их моральное поведение *ориентировано на наказание и/или подчинение* (стадия 1). Например, младшие школьники, рассуждая о понятии «ложь», могут считать, что:

— ложь плоха, так как за нее наказывают;

— лгать взрослым хуже, чем лгать детям;

— менее успешная ложь хуже, чем успешная, нераскрытая ложь.

Дети младшего школьного возраста могут перейти и на вторую стадию предконвенционального уровня. Это *ориентация на полезную цель*, когда нравственный выбор определяется удовлетворением личных потребностей.

Преодоление младшими школьниками познавательного эгоцентризма ведет к тому, что дети начинают понимать, что люди могут иметь разные точки зрения в силу владения разной информацией; у них развивается способность предвидеть, что думают другие; они лучше начинают понимать других людей, начинают осознавать мотивы поведения других людей [Кайл, 2002]. Однако их представления о нравственных понятиях, моральные рассуждения, мотивы просоциального поведения еще далеки от зрелых форм развития.

Эмоциональное развитие в большей степени, чем в дошкольном возрасте, зависит от того опыта, который младший школьник приобретает вне семейной ситуации. Мы уже не раз подчеркивали, что эмоциональное благополучие детей во многом определяется их положением в системе «учитель — ученик», тем, насколько успешно, в первую очередь с точки зрения учителя, он справляется со своей новой позицией и ролью ученика. Интериоризация правил и норм поведения, на которые младшие школьники начинают ориентироваться в своем поведении, может привести к сильным эмоциональным переживаниям, если реальное поведение не соответствует усвоенным требованиям. Негативные эмоциональные переживания (страх, тревога, беспокойство, волнение) связаны, согласно исследованиям А.И. Захарова [1988] и А.М. Прихожан [2000], с боязнью младшего школьника опоздать в школу, заслужить порицание учителя, получить плохую отметку, сделать что-то не так, как нужно, страхом наказания, ошибки, вызова к доске, контрольной работы и т.д. Кроме того, развитие когнитивных способностей и расширяющееся знание о реальном мире часто вызывают у детей беспокойство по поводу возникновения возможных опасностей, угрожающих как им лично (например, автомобильная авария), так и близким людям (болезни или смерть родителей) и всему человечеству (войны, катастрофы).

В младшем школьном возрасте происходит развитие *эмоциональной саморегуляции* — контроля над своими эмоциональными состояниями. Яркая эмоциональность дошкольников постепенно сменяется все большой сдержанностью в проявлении чувств, особенно негативных: ребенок пытается скрыть свои страхи, сдержать слезы при негативной оценке учителя, не показать, что обижается, когда сверстники его обзывают, и т.д.

Дифференцируются и развиваются высшие чувства: нравственные (чувство долга, ответственности); интеллектуальные (радость от решенной задачи; удовольствие от рассуждений на те или иные темы и т.д.); эстетические (переживание чувства прекрасного при восприятии произведения искусства). На протяжении младшего школьного возраста постепенно усиливается эмоциональное осознание. В частности, развивается способность при рассмотрении эмоций других принимать во внимание противоречащие друг другу сигналы. Например, отвечая на вопрос о том, что могло произойти с изображенным на рисунке радостным мальчиком, который стоит рядом со сломанным велосипедом, 4–5-летние дети не смогли правильно осмыслить ситуацию. Как правило, они опирались только на выражение эмоций («Он радуется потому, что любит кататься на велосипеде»). К 8–9 годам дети чаще принимали во внимание оба сигнала («Он радуется потому, что его отец обещал помочь ему починить сломанный велосипед») [Берк, 2006]. Младшие школьники понимают, что люди могут испытывать более одной эмоции одновременно, т.е. переживать «смешанные чувства». Например, отвечая на вопрос о чувствах ребенка, который вытолкнул товарища по играм с качелей и занял его место, 8-летние дети уже поясняют, что, кроме чувства удовлетворения, ребенок испытывает чувства «печали», «своей нехорошести», так как принес вред другому [Там же].

Младший школьный возраст характеризуется интенсивным развитием ***произвольности*** психических функций и поведения, развитием ***волевых качеств***. Учебная деятельность требует от ребенка нового уровня произвольности поведения, умения подчиняться поставленным целям, выполнять обязательные для всех правила, быть дисциплинированным, нести ответственность за результаты своей учебы и поведения. На протяжении младшего школьного возраста у ребенка развивается умение самостоятельно ставить цели, настойчиво добиваться их достижения, самостоятельно контролировать свое поведение, ориентируясь на внутренние нормы и правила.

В этом возрасте развиваются ***личностная рефлексия, самопознание и самооценка***. Если для дошкольников личная собственность (например, мобильный телефон) и внешние особенности (например, цвет глаз), которые конкретны и доступны непосредственному восприятию, являются одним из главных способов определения себя, то в младшем школьном возрасте Я-образ детей начинает меняться, насыщаясь новым содержанием [Кайл, 2002]. Дети чаще упоминают свои эмоции («иногда я сержусь»), чаще называют социальные группы, к которым принадлежат («я ученик 2 "Б" класса», «я в команде по футболу»), наконец, в отличие от дошкольников, не просто называют свои умения, а описывают уровень их развития у себя в сравнении со сверстниками («я лучше всех в классе учусь», «я лучше

всех читаю»). Изменяющееся содержание «Я» представляет результат влияния как когнитивных способностей, так и обратной связи со стороны других людей. Постепенно отдельные представления и самооценки (связанные с учебной деятельностью, внешностью, социальными отношениями и др.) интегрируются в целостный Я-образ.

Некоторые авторы полагают, что младший школьный возраст является ***сензитивным периодом*** для формирования самооценки [Захарова, 1993]. А.В. Захарова, рассматривая самооценку как двухкомпонентное образование, полагает, что если в дошкольном возрасте более быстрыми темпами развивается и функционирует эмоциональный компонент самооценки, отражающий глобально-позитивное отношение ребенка к себе, заимствованное из отношения взрослых, то в младшем школьном возрасте — когнитивный [Там же]. Именно в этом возрасте совершается постепенный переход от конкретно-ситуативной самооценки к более обобщенной, возрастает самостоятельность самооценки, ее дифференцированность и адекватность. По мнению Г. Олпорта [2002, с. 251–252], чувство «Я» дополняется еще одним — шестым аспектом: «Я» *как субъект рационального совладания*, т.е. ребенок осознает свою способность думать, принимать решения, решать проблемы.

Главный вектор развития самооценки связан с интеллектуализацией отношения ребенка к себе, с преодолением прямого, линейного отражения в самооценке ребенка отношения взрослых, с опосредствованием ее собственным знанием [Захарова, 1993].

С началом обучения самооценка большинства детей начинает снижаться, что происходит под влиянием оценок учителя и сравнения себя со сверстниками: ребенок приходит к выводу, что он не самый спортивный или не самый популярный в классе, учится не лучше всех и т.д. У детей формируется более высокая самооценка, когда они прилежно учатся в школе, ладят со сверстниками, избегают серьезных нарушений дисциплины, участвуют во внеклассных занятиях и чувствуют поддержку со стороны родителей и учителей [Кайл, 2002]. Дети с низкой самооценкой чаще имеют проблемы в общении со сверстниками и хуже учатся в школе. При этом самооценка может выступать не только как причина этих проблем, но и быть их следствием, т.е. возникает порочный круг: ребенок, например, не успевает в школе, что ведет к снижению академической самооценки, а это, в свою очередь, снижает уверенность в себе и, вероятно, делает ребенка менее успешным учеником в будущем. У детей с низкой самооценкой ухудшаются взаимоотношения со сверстниками, а отсутствие социальных навыков приводит к отвержению в среде сверстников, снижению популярности, что обусловливает низкую самооценку.

Ведущим фактором развития самооценки в младшем школьном возрасте становится сама учебная деятельность, особенно педагогические оценки. Они заставляют ребенка оценивать свои достижения или неудачи, а также свои возможности, т.е. формируют личностную рефлексию. Ее результат фиксируется в оценках: «не мог — могу», «был — стал», «не умел — умею», «старался — получилось» и т.д. [Обухова, 2001; Эльконин, 1989].

* * *

Итак, ***центральным новообразованием*** младшего школьного возраста можно считать *новый уровень произвольности поведения и познавательных процессов*. К основным достижениям и новообразованиям относят также умение учиться (превращение ребенка в субъект учебной деятельности); понятийное мышление (начало освоения научных понятий); мышление на уровне конкретных операций; внутренний план действий; личностную рефлексию, самоконтроль и самооценку.

Контрольные вопросы

1. Раскройте симптомы, психологическую сущность и новообразования кризиса семи лет.
2. В чем состоит проблема психологической готовности к школьному обучению? Как можно ее диагностировать?
3. Какова структура и особенности учебной деятельности младших школьников?
4. Раскройте особенности взаимоотношений младшего школьника со значимыми взрослыми и сверстниками.
5. Как происходит переход от дооперационального мышления к мышлению на уровне конкретных операций? Приведите примеры мышления ребенка на уровне конкретных операций.
6. Объясните, как вы понимаете утверждение, что в младшем школьном возрасте под влиянием развития мышления происходит интеллектуализация других когнитивных процессов.
7. Охарактеризуйте особенности нравственного развития младшего школьника.
8. Опишите и объясните важнейшие изменения, происходящие в Я-образе и самооценке младшего школьника.
9. Как меняется эмоциональное развитие в период младшего школьного возраста?
10. Назовите основные новообразования младшего школьного возраста.

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Дети с выраженными симптомами кризиса семи лет в сравнении с их сверстниками со «стертыми» симптомами кризиса:** а) не готовы к школьному обучению; б) хуже готовы к школьному обучению; в) лучше готовы к школьному обучению; г) одинаково готовы к школьному обучению

№	ВОПРОСЫ
2	**Новообразование кризиса семи лет:** а) упрямство; б) строптивость; в) обобщение переживаний; г) личное действие
3	**Психологическая готовность к школе — это:** а) сложное образование, включающее совокупность знаний, умений, навыков; б) стремление ребенка к новому социальному положению; в) сложное образование, включающее определенный уровень развития интеллектуальной и мотивационной сферы, сферы произвольности; г) определенный уровень развития познавательной сферы ребенка
4	**Ведущей деятельностью младшего школьного возраста Д.Б. Эльконин считал:** а) учебную деятельность; б) интимно-личностное общение со сверстниками; в) ситуативно-деловую форму общения; г) ситуативно-личностную форму общения
5	**В структуру учебной деятельности не входят (исключите лишнее):** а) оценка; б) контроль; в) учебные предметы; г) учебные действия; д) учебные задачи
6	**Центральное новообразование младшего школьного возраста:** а) система «Я — сам»; б) произвольность психических процессов; в) чувство взрослости; г) внутренняя позиция школьника
7	**Для восприятия младшего школьника характерно:** а) развитие фонематического слуха; б) освоение сенсорных эталонов; в) возникновение представлений о свойствах предметов; г) нарастание произвольности
8	**Для развития памяти младшего школьника характерно:** а) освоение мнемических приемов; б) развитие механической памяти; в) появление воспроизведения; г) функционирование «внутри» ощущений и восприятий

№	ВОПРОСЫ
9	**Самооценка младших школьников:** а) адекватная; б) завышенная; в) заниженная; г) встречаются все эти формы
10	**Одним из основных новообразований младшего школьного возраста является:** а) формирование мировоззрения; б) чувство взрослости; в) внутренний план действия; г) «Я — сам»

Рекомендуемая литература

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 398–404; 454–482; 638–648; 704–715; 775–805.

Выготский Л.С. Кризис семи лет // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. С. 179–192.

Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе и «зона ближайшего развития» // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 292–297.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 458–549.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое об-во России, 2001. С. 320–336.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Изд. центр «Академия», 2000. С. 70–75; 126–141.

Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избр. психологич. труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.

Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Избр. психологич. труды. М.: Педагогика, 1989. С. 220–258.

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ПСИХОЛОГИЯ ОТРОЧЕСТВА

8
глава

ПОДРОСТКОВЫЙ ВОЗРАСТ

8.1
Подростковый кризис

В возрастных периодизациях Л.С. Выготского [2003] и Д.Б. Эльконина [1989] ***подростковый кризис*** — это переход от младшего школьного к подростковому возрасту, который, с точки зрения К.Н. Поливановой [2000], точнее назвать *предподростковым*. Возрастные кризисы отрочества, в отличие от кризисов детства, труднее представить в единой логике: здесь нет единства взглядов даже внутри одной научной парадигмы — культурно-исторической концепции [Поливанова, 2000].

Согласно воззрениям Л.С. Выготского, представленным в работе «Педология подростка» [1984], подростничество распадается на две фазы: негативную и позитивную, фазу влечений и фазу интересов. С его точки зрения, *первая фаза* — ***фаза влечений*** — длится около двух лет и связана, во-первых, со свертыванием и отмиранием прежде установившейся системы интересов (это фаза протеста, крушения авторитетов, повышенной раздражимости, возбудимости, утомляемости, резких колебаний установок); и во-вторых, с процессами вызревания и появления первых органических влечений, знаменующих собой наступление полового созревания. Л.С. Выготский, ссылаясь на исследование П.Л. Загоровского, обращает внимание на *три формы переживания* негативной фазы развития подросткового возраста [Выготский, 1984]. *Первая форма* характеризуется ярко выраженным и устойчивым негативизмом во всех областях жизни ребенка (дома и в школе), а также тем, что прежние интересы школьника резко отходят на задний план, появляются новые, направленные, например, на все, что связано с половой жизнью. *Второй вариант* протекания негативной фазы отличается смягченными чертами отрицания: негативная установка подростка проявляется лишь в определенных жизненных ситуациях, зачастую возникая как реакция на отрицательные влияния среды; она неустойчива и недлительна. Для таких детей характерно то, что они по-разному ведут себя в разных социальных ситуациях — например, в школе и семье. *В третьем варианте* негативные явления вовсе не обнаруживаются: не отмечается упадка успеваемости, разрыва дружеских связей, выпадения из коллектива, изменения отношений к педагогу и семье. При этом появляется интерес к другому полу, интерес к чтению и т.д.

Л.С. Выготский отмечает, что самой существенной чертой негативной фазы подростничества является то, что «эпоха полового созревания является вместе с

тем и эпохой социального созревания личности. Наряду с пробуждением новых влечений, создающих биологическую почву для перестройки всей системы интересов, происходит перестройка и формирование интересов сверху, со стороны созревающей личности и мировоззрения подростка» [Выготский, 1984, с. 33]. Другой особенностью этой фазы является ее неоднородность: процесс развития в этот период отличается «неизмеримо более сложным строением, неизмеримо более тонкой структурой». Л.С. Выготский подчеркивает, что «именно учет неоднородности критической фазы наряду с учетом превращения влечений в интересы, т.е. культурного оформления влечений, представляет в действительно верном свете проблему негативной фазы» [Там же, с. 34]. В более поздней работе «Проблема возраста» Л.С. Выготский относит в целом подростковый (пубертатный) возраст к стабильным возрастам, выделяя предшествующий ему кризис 13 лет, но не давая ему характеристики [Выготский, 2003]. По-видимому, описанная им негативная фаза подросткового возраста и составляет содержание кризиса 13 лет.

По-иному смотрит на проблему подросткового кризиса Л.И. Божович, полагая, что фактически весь подростковый возраст может быть обозначен как критический: «Кризис подросткового возраста в отличие от кризисов других возрастов более затяжной и острый, так как в связи с быстрым темпом физического и умственного развития у подростков возникает много таких актуально действующих потребностей, которые не могут быть удовлетворены в условиях недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста. Таким образом, в этот критический период депривация потребностей выражена значительно сильнее, и преодолеть ее, в силу отсутствия синхронности в физическом, психическом и социальном развитии подростка, очень трудно» [Божович, 1995, с. 229].

Если мы будем придерживаться логики анализа возрастов Л.С. Выготского и периодизации Д.Б. Эльконина, то мы должны признать, что подростковый кризис наступает при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. В настоящее время, как указывают многие авторы, пик кризиса подросткового возраста приходится на период от 10,5 до 11,5 года. ***Симптомами кризиса*** [Возрастная и педагогическая психология, 1979; Поливанова, 2000; Практическая психология, 2000; Шаповаленко, 2004] являются:

- потеря непосредственности поведения, особенно на виду у сверстников;
- стремление ребенка выглядеть как взрослый, нарочитая независимость, настаивание на новых правах;
- снижение мотивации учения в целом и учебно-познавательной доли в ней, так называемый «внутренний отход от школы»;
- отрицательное отношение к школе, нежелание выполнять учебные задания;
- ухудшаются формы поведения, так или иначе связанные с учебной деятельностью, — прилежание, добросовестность, ответственность;
- конфликты с учителями;
- протестное поведение в семье.

Приведенные симптомы кризиса — это внешняя картина внутренних, глубинных изменений, происходящих с ребенком при переходе к подростковому возрасту [Поливанова, 2000]. Какие позитивные характеристики появляются в данном

кризисе? Основным психологическим содержанием предподросткового кризиса, по мнению К.Н. Поливановой, является **рефлексивный «оборот на себя»**: рефлексивное отношение к своим возможностям и способностям в учебной деятельности переносится в сферу самосознания, обусловливая восприятие себя «уже не как ребенка». При этом образ взрослости ребенка проходит ряд последовательных этапов: от открытия образа взрослости (сначала взрослость конкретна и выражена в некотором «геройском» действии, акцент ставится на замысле действия) к осознанию границ собственной взрослости, заданных степенью самостоятельности и ответственности. Это приводит к возникновению *отношения* к мере своих собственных возможностей, способностей и т.д., т.е. возникает рефлексивное отношение к искомой взрослости [Там же].

8.2

Физическое и психосексуальное развитие

Пубертат, или ***пубертатный период*** (pubertas (*лат.*) — возмужалость, взрослость) — это период, в течение которого молодые люди становятся физически зрелыми и способными к репродуктивной деятельности, это возраст ускоренного физического развития и полового созревания. В этот период происходят быстрые изменения в размерах и пропорциях тела, повышение количества жировых отложений и мышечной массы, развитие репродуктивных органов и появление вторичных половых признаков, кардинальные изменения отмечаются во всех органах и системах организма. У девочек скачок роста и другие изменения в физическом развитии пубертатного периода происходят в среднем примерно на два года раньше, чем у мальчиков.

На протяжении пубертатного периода происходит самая резкая половая дифференциация со времен пренатальной жизни [Берк, 2006]. Как правило, у мальчиков пик физического развития приходится на 14 лет, у девочек — на 11 лет 8 месяцев [Крайг, 2000]. Женский пубертат обычно начинается с развития груди и бурного роста тела, и только после этого наступает менархе (научное понятие, означающее первую менструацию). Такая последовательность является адаптивной: природа отсрочивает менструации до тех пор, пока тело девочки не станет достаточно большим для успешного вынашивания детей [Берк, 2006].

Первым признаком пубертата у мальчиков является увеличение яичек (желез, вырабатывающих сперматозоиды), за которым следуют изменения в плотности и цвете мошонки, появление лобковых волос и увеличение пениса [Там же]. В возрасте примерно 13 лет происходит спермархе (первая эякуляция). Бурный рост мальчиков начинается позже, чем у девочек, и, кроме того, он представляет собой более интенсивный и длительный процесс. Только после достижения пика в росте (примерно в 14 лет) появляется и постепенно увеличивается в течение нескольких лет волосяной покров тела и лица. Другим признаком физической зрелости является ломка голоса у мальчиков, которая обычно происходит одновременно с апогеем бурного роста и часто не завершается до прекращения пубертата.

Возраст начала и завершения физического пубертата имеет большие индивидуальные различия. Причины этой вариативности связаны с этническими и климатическими факторами, а также с условиями питания, которые представляются весьма существенными [Кле, 1991]. Например, ограничения в питании во время Второй мировой войны в Европе вызвали значительные задержки в наступлении пубертата. Именно фактором питания объясняется то обстоятельство, что подростки из более обеспеченных групп населения достигают пуберататa раньше, чем дети из бедных семей. В экономически бедных регионах мира, где царят голод и инфекционные болезни, возраст менархе существенно увеличивается. Различия в пубертатном развитии существуют и между этническими группами: например, менархе афроамериканских девочек в среднем на 6 месяцев опережают первые менструации белых американских девочек [Берк, 2006].

Ранний семейный опыт также оказывает влияние на время начала пубертата. Одна из теорий предполагает, что вследствие эволюции люди приобрели чувствительность к качеству своего детского окружения. Когда они не чувствуют себя в безопасности, адаптивной реакцией является ранняя репродукция. В поддержку данной позиции свидетельствуют результаты нескольких исследований: девочки, находящиеся в ситуации хронического семейного конфликта, обычно раньше начинают менструировать, в то время как менархе девочек из семей, характеризующихся сердечными взаимоотношениями, наступает сравнительно поздно [Там же].

Таким образом, согласно этим данным, угрозы физическому здоровью задерживают пубертат, а угрозы эмоциональному здоровью приближают его начало.

Физическое развитие подростков оказывает заметное влияние на их поведение и психологические особенности. В подростковом возрасте, как отмечает И.В. Дубровина [Практическая психология, 2000], нередко встречаются чередования периодов повышенной активности, значительного роста энергии (повышенная возбудимость, шумливость, неусидчивость) и периодов повышенной утомляемости, снижения работоспособности и продуктивности (увеличивается число ошибочных действий, подросток не может стоять прямо, постоянно стремится на что-либо опереться, жалуется на отсутствие сил). Происходящие в психомоторике изменения приводят к временным нарушениям координации движений у подростков, в результате они нередко что-то ломают, разрушают, ухудшается почерк, речь становится косноязычной. Подростки тяжело переживают подобные метаморфозы, они чувствительны к насмешкам по этому поводу.

Пубертат воздействует и на эмоциональное состояние подростков: для них в большей степени характерны перепады настроения. При этом дурное настроение подростков является результатом совместного влияния ситуационных факторов (проблемы во взаимоотношениях с родителями, расставание с возлюбленным и др.) и гормональных влияний [Берк, 2006].

Высокая скорость, с которой происходят физиологические перемены, ломает устоявшиеся константы образа тела, которые сформировались в детстве, вызывает повышенный интерес к своей внешности и требует построения и принятия нового телесного «Я». Подростки постоянно сравнивают себя с другими и с идеалом.

Обнаруживаемые различия ведут к росту озабоченности своим внешним обликом, вызывают тревожность и неуверенность в себе. Мальчики обычно озабочены низким ростом и недостаточным развитием мускулатуры, а девочки — излишним весом и высоким ростом. Преждевременное половое развитие может вызвать некоторые преходящие трудности у подростков, которые, обладая взрослым телом, но детским сознанием, не могут еще соответствовать определенным социальным ожиданиям. Слишком быстрое или слишком медленное развитие, резкое отличие от сверстников, несовпадение своего физического «Я» с эталонами красоты имеет громадное значение для самооценки подростков.

Рано созревающие мальчики имеют определенные преимущества по сравнению с поздно созревающими: они более раскованны, самостоятельны, уверены в себе, популярны среди сверстников, имеют высокий социальный статус как среди мальчиков, так и среди девочек, чаще становятся лидерами, имеют более благоприятный Я-образ, высокий уровень притязаний [Берк, 2006; Кле, 1991; Кон, 1984; Крайг, 2000]. И наоборот, поздно созревающие мальчики нередко отличаются тревожностью, зависимостью и незрелым поведением; для них характерен негативный образ «Я», чувство социальной отверженности, низкий социальный статус среди сверстников, а взрослыми они воспринимаются как менее компетентные. Нередко эти проблемы остаются и во взрослом возрасте.

Для девочек раннее созревание имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Рано созревающие девочки описываются как обладающие менее позитивным образом тела, невысокой популярностью, отчужденные, недостаточно уверенные в себе, психологически подавленные и редко занимающие лидерские позиции [Берк, 2006]. Кроме того, они чаще демонстрируют девиантное поведение (употребление алкоголя, ранняя сексуальная активность) и хуже учатся в школе [Там же]. В то же время рано созревающая девочка может быть более уверена в себе и спокойна, особенно если она привлекает внимание старших мальчиков [Крайг, 2000]. Девочки с поздним развитием более тревожны, однако эта тревога концентрируется на физических проблемах и не сопровождается особыми социальными трудностями, чувством неполноценности, характерным для мальчиков. Таким образом, психологическое значение полового созревания сильно зависит от социальных стереотипов, влияние которых различно для мальчиков и девочек [Кле, 1991].

Влияет ли раннее и позднее созревание на взрослую жизнь человека? Нередко считается, что проблемы поздно созревающих мальчиков и рано созревающих девочек остаются и во взрослом возрасте [Берк, 2006; Кон, 1984]. Но результаты некоторых лонгитюдных исследований указывают на поразительные «повороты судьбы». Многие рано созревающие мальчики и поздно созревающие девочки, которые были более популярными в подростковом возрасте, становятся ригидными, конформными и отчасти неудовлетворенными взрослыми. И наоборот, поздно созревающие мальчики и рано созревающие девочки часто превращаются в независимых, гибких, когнитивно развитых и удовлетворенных жизнью взрослых [Берк, 2006]. Возможно, отмечает Л. Берк, что самоуверенность мальчиков-акселератов и поздно созревающих девочек не способствует приобретению умений, необходи-

мых для решения проблем взрослой жизни. Напротив, болезненные переживания, связанные с несвоевременным началом пубертата, могут привести к обострению самосознания, прояснению целей и усилению мотивации достижения.

Стереотипы, связанные с образом тела, формируются очень рано, еще до отрочества. Лернер и Корн [Кле, 1991] показали, что начиная с детского сада большинство мальчиков выбирают атлетические образцы физического развития, приписывая им такие качества, как ум, сила, воспитанность, дружелюбие. С возрастом приписывание негативных черт лицам с эндоморфной конституцией и положительных черт лицам с мезоморфной конституцией увеличивается. Исследования установили, что у обоих полов стереотипы тела влияют на субъективную оценку своей привлекательности. Но оценка собственной физической привлекательности девочками значимо коррелирует с другими личностными и социальными параметрами представления о себе. Другими словами, девочка-подросток, считающая себя малопривлекательной, негативно оценивает и другие стороны своего «Я», в то время как мальчики четко различают эти аспекты: негативно оценивая свою внешность, они при этом высоко ценят свои социальные и интеллектуальные качества [Там же].

Морфофункциональные изменения в организме подростков пробуждают в них интерес к представителям противоположного пола, желание нравиться, приводят к усилению сексуального влечения, к развитию сексуальных установок и сексуального поведения. Сексуальные установки подростков за последние десятилетия претерпели значительные изменения: растет терпимость в таких вопросах, как ранние сексуальные связи, изменилось отношение к добрачным связям. Сексуальная активность как девочек, так и мальчиков заметно увеличилась в раннем отрочестве. Этот процесс связывают с современными требованиями равенства полов, а также с активностью феминистских движений, когда меняются именно женские, а не мужские социальные установки [Там же]. Социальные установки подростков, имеющих сексуальный опыт, более открыты по отношению к интимной жизни и включают секс в целостную систему межличностных отношений. Все подростки, как мальчики, так и девочки, придерживаются двойного сексуального стандарта: различные кодексы сексуального поведения для женщин и для мужчин, бо́льшая терпимость к сексуальной активности последних [Там же]. От 3 до 6% подростков обнаруживают свою нетрадиционную сексуальную ориентацию, к тому же неизвестное число подростков характеризуется бисексуальной ориентацией [Берк, 2006]. Гомосексуальность, вероятно, определяется множеством сочетаний генетических и внешних факторов, которые еще недостаточно изучены. Подростки-гомосексуалисты обоего пола сталкиваются с особыми затруднениями в формировании Я-образа и позитивной идентичности.

Сексуальность становится достоянием сознания подростка и включается в его опыт: во-первых, сексуальный опыт последовательно приобретается на протяжении отрочества, во-вторых, он строится под влиянием изменяющихся социальных норм и родительских установок. Если гормональные изменения пубертата ведут к усилению сексуального влечения, то социальные факторы (культура, семья) оказывают влияние на то, как подростки овладевают своей сексуальностью.

Пубертат и сопровождающие его изменения внешнего вида могут привести к нарушению поведения подростков, вплоть до невротических реакций. Не случайно подростки значительно чаще, чем люди других возрастов, становятся жертвами ***синдрома дисморфофобии***. Это убежденность в наличии конкретного физического недостатка, когда некоторые несовершенства или особенности внешности превращаются в бред мнимого уродства. Подросткам может, например, казаться, что у них слишком узкий лоб («такой может быть только у гориллы», «умные люди всегда имеют большой лоб» и т.п.), нос искривлен («как у Бабы-яги»), неправильная форма лица и т.д. Причем интересно, что бред мнимого уродства касается только хорошо сформированных частей тела и обычно локализуется в области лица. Подростки часами проводят время у зеркала, пытаясь всяческими ухищрениями скрыть свой мнимый недостаток.

Девочки-подростки, становясь жертвами современного культа стройности, склонны преувеличивать свою полноту. Для того чтобы похудеть, они прибегают к вредным диетам, что иногда может привести к симптомам ***нервной анорексии***. Это эмоциональное расстройство характеризуется навязчивыми идеями относительно собственного веса, что приводит к отказу от еды и устойчивой потере аппетита. Даже находясь на грани истощения, девочки все равно отказываются от пищи, они буквально морят себя голодом, боясь потолстеть и потерять свою привлекательность. Нервная анорексия — серьезное заболевание, требующее госпитализации.

Морфофункциональные изменения в организме подростка, несомненно, оказывают большое влияние на его поведение. Но биологические факторы не являются для подростков судьбоносными, и объяснить ими все особенности данной возрастной ступени невозможно. На поведение подростков влияют также социальная и экономическая эпохи, обусловленные ими социальные или культурные ожидания, обстановка в семье и школе, средства массовой информации, внутренние факторы и индивидуальные особенности развития. Л.С. Выготский полагает, что подростковый период характеризуется не только половым созреванием, но и «социальным созреванием личности» [Выготский, 1984]. Уже первые антропологические исследования изменили представление об отрочестве, отведя центральную роль в этом возрасте социальным факторам развития, и доказали, что продолжительность подросткового периода и его особенности детерминируются социальными институтами, с помощью которых общество обеспечивает переход от детского состояния к взрослому [Мид, 1988].

8.3

Психосоциальное развитие

Подростковый возраст (период от 10–11 до 14–15 лет) зачастую называют переходным, критическим, переломным, подчеркивая тем самым трудности личностного развития самих подростков в эти годы и трудности взрослых, взаимодействующих с ними.

Социальная ситуация на первый взгляд остается прежней: подросток продолжает жить в той же семье, ходит в ту же школу, он окружен теми же сверстниками, т.е. внешние обстоятельства жизни могут ничем не отличаться от условий жизни в предшествующий период. Однако меняется ***внутренняя позиция*** подростка: совершается поворот от направленности на мир к направленности на себя, формируются новые ценностные ориентации, подросток по-новому начинает относиться к себе, следовательно, меняется его отношение к семье, школе, сверстникам [Божович, 2008]. Все это обусловливает новую социальную ситуацию.

По мнению психологов, у подростка впервые возникает *чувство собственной взрослости* [Эльконин, 1989]. ***Чувство взрослости*** — это стремление быть и считаться взрослым, желание показать свою взрослость, потребность в том, чтобы взрослость подростка признавали окружающие. Представление о том, что «я уже не ребенок» — ***центральное новообразование подросткового периода***. Между тем подростку еще далеко до истинной взрослости: и физически, и психологически, и социально он еще не может быть полностью самостоятельным, действительно взрослым. Он сам ощущает, что его взрослость еще не совсем «подлинная», подросток чувствует неуверенность в своей новой позиции, которую сам же отстаивает. Складывается своеобразная ситуация: несоответствие между осознанием себя взрослым и объективным положением зависимого от взрослых ребенка, невозможность включиться во взрослую жизнь «на равных». Именно это противоречие, попытки его преодоления, стремление выстроить свои отношения с окружающими по-новому, согласно своему представлению о себе, и обусловливают своеобразную *социальную ситуацию развития подростков*.

Возникновение чувства взрослости и появление потребности в ее утверждении, потребности занять положение, соответствующее представлениям подростка о себе, может оказать влияние на его поведение, изменить взаимоотношения в семье и школе. Когнитивное развитие, более развитая способность к размышлению о социальных отношениях, возникающее чувство взрослости приводят подростков к *деидеализации* своих родителей, которые становятся для них «просто людьми» [Берк, 2006]. Поэтому они больше не подчиняются родительскому влиянию настолько же легко, как они делали это в младшем возрасте.

Самоутверждение в подростковом возрасте часто выражается в требовании равных прав со взрослыми, что создает определенные трудности и проблемы во взаимоотношениях взрослых и подростков. В 11–12 лет начинается борьба подростка за автономию, независимость, прежде всего от тех, с кем раньше он был связан наиболее тесно. В этот период наблюдается своеобразное потребительское отношение к родителям и учителям, обусловленное стремлением подростков проверить равенство их прав со взрослыми, общность для них и для взрослых правил и требований жизни [Практическая психология, 2000]. Особенно ярко это проявляется, как указывает И.В. Дубровина, в ревности подростков к заботам взрослых о самих себе: к покупкам каких-то вещей, развлечениям, друзьям и т.п. Подростковая самостоятельность выражается в основном в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождении от их контроля и опеки.

Чувство защищенности, безопасности также является значимым для подросткового возраста, оно дает подростку возможность экспериментировать, раздвигая рамки своей жизни. Теплота, поддерживающие детско-родительские отношения, позволяющие подростку исследовать социальные роли и представления, способствуют развитию автономии, которая, в свою очередь, прогнозирует формирование высокой самооценки, уверенности в себе, хорошей академической успеваемости [Берк, 2006]. Напротив, если родители склонны навязывать, принуждать или контролировать ребенка, то это мешает развитию автономии, что приводит к формированию низкой самооценки, депрессии и асоциальному поведению. Однако подросток уже не приемлет старые способы выражения любви родителей к нему, открытое выражение чувств, особенно в присутствии сверстников. Кроме того, хотя развитие автономии, самостоятельности, ответственности предполагает предоставление подростку большей свободы, необходимо также активное участие родителей в повседневной жизни подростков (осведомленность о местонахождении ребенка, его интересах, друзьях, успехах/неуспехах в учебной деятельности и т.д.). Такое разнонаправленное отношение к родителям (стремление к независимости и в то же время потребность в защищенности и опеке) создает определенное напряжение во взаимоотношениях родителей и подростков.

Л.А. Регуш [2006] выделяет следующие причины проблем в сфере ***взаимоотношений подростка с родителями***:

- неготовность родителей принять изменения в развитии своих детей, демонстрация ригидного отношения, сформировавшегося на предшествующих этапах развития ребенка;
- авторитарный стиль воспитания и общения с подростком; нарушение контакта в дисфункциональных семьях;
- противоречие между требованиями родителей проявлять просоциальное поведение и невыполнение его самими родителями;
- неудовлетворение родителями потребностей ребенка, в первую очередь в безусловной любви, понимании, защите.

Споры, расхождения во взглядах подростков и родителей касаются не всех областей жизни, а преимущественно бытовых вопросов (одежды, прически, присутствия дома по вечерам и т.п.), учебной сферы и возможности распоряжаться свободным временем по своему усмотрению. В 12–13 лет появляются прецеденты «ценностного» конфликта: активное отстаивание подростком собственного понимания справедливости в различных областях (замечания учителя, несправедливая отметка, политические и экономические проблемы); нередко подросток обличает взрослых, обвиняя их в лицемерии и несправедливости [Практическая психология, 2000]. Однако, несмотря на то что эмоциональная дистанция между подростками и родителями увеличивается, это не обязательно ведет к бунту или неприятию родительских ценностей. Более того, возникновение конфликтов нередко сигнализирует родителям о том, что потребности и ожидания подростков изменились, а также о необходимости урегулировать детско-родительские отношения, возможно, научиться сочетать близость и независимость, ослабить родительский контроль без разрушения теплых, поддерживающих детско-родительских связей.

Огромное влияние на подростков могут оказать педагоги. Если отношения между учителем и учеником основаны на личном взаимопонимании, их общение глубоко и разносторонне. Учитель становится для ученика одним из самых уважаемых людей, служит образцом для подражания и способен существенно воздействовать на формирование самосознания, целей и устремлений ребенка. Для учителя в подростковых классах особенно необходимы эмоциональная устойчивость, уверенность в себе, уравновешенность. Такие личностные особенности позволяют ему быть открытым, строить отношения с учениками на основе понимания, истинного душевного тепла, терпимости и уважения. Подростки, согласно данным Ф. Райса [2000], любят учителей счастливых, доброжелательных и жизнерадостных.

Общение со сверстниками в подростковый период приобретает чрезвычайную значимость. Выявлено, что оно положительно влияет на психологическую и социальную адаптацию подростков. Однако исследования показывают, что подростки не ориентируются только на родителей или только на сверстников — это мнимая дихотомия. Подростки склонны выбирать друзей, ценности которых похожи на их собственные, поэтому группа ровесников, скорее, подтверждает родительские ценности, нежели противостоит им. Ценности родителей и сверстников могут в значительной степени совпадать из-за общности их происхождения, социально-экономических условий жизни, религии, образования и даже места жительства [Райс, 2000]. С другой стороны, утверждается, что отношения с родителями и сверстниками могут быть дополняющими друг друга. Родители дарят подросткам свою любовь и контролируют их; взаимоотношения со сверстниками строятся «на равных», позволяя детям развивать социальные навыки. Чем младше подросток, тем более вероятно, что он согласен с ценностями, взглядами и привычками родителей, и тем меньше вероятность влияния сверстников. Результаты одного из исследований, например, показывают, что родительское воздействие не было основным только по четырем вопросам: выбор телепередач, музыки, чтения и спортивных предпочтений [Там же]. С возрастом влияние сверстников усиливается, а родителей — ослабевает. Степень ориентации подростков на родителей или сверстников сильно зависит от пола (у юношей возникает больше разногласий с родителями, чем у девушек); от социально-экономического статуса (подростки с низким социально-экономическим статусом меньше подвержены родительскому влиянию и контролю); от степени эмоциональной близости между родителями и детьми (для подростков с сильной эмоциональной привязанностью к родителям более вероятна «родительская» ориентация, чем для тех подростков, которые враждебно относятся к своим родителям или отвергают их). Кроме того, чем стремительнее социальные изменения в обществе, тем скорее взгляды подростков будут отличаться от родительских [Там же].

В целом к подростковому возрасту ориентация на сверстников резко возрастает, пубертат и формирующееся новое отношение к себе приносят новые чувства, желание обрести эмоциональную автономию от родителей, потребность в общении с ровесниками становится одной из центральных в данном возрасте, что позволяет Д.Б. Эльконину [1989] говорить *об общении подростков со сверстниками* как о *ведущей деятельности подросткового возраста*.

8.4

Общение и другие виды деятельности подростка

По поводу *ведущей деятельности* подростков взгляды отечественных психологов расходятся. Одни полагают, что ведущей деятельностью продолжает оставаться *учение* [Божович, 2008], другие считают, что ведущей деятельностью в этот период становится *интимно-личностное общение* [Эльконин, 1989] или *общественно-полезная деятельность* [Фельдштейн, 1989]. По-видимому, следует согласиться с А.Г. Асмоловым [1990], утверждающим, что ведущие деятельности «не даны» подростку, а заданы конкретной социальной ситуацией развития. Под влиянием значимых для него сверстников и взрослых подросток выбирает в качестве ведущей деятельности либо интимно-личностное общение, либо общественно-полезную деятельность. Тем не менее большинство психологов, скорее, согласны с тем, что именно благополучие в отношениях со сверстниками очень важно для психического развития подростка, поэтому ведущей деятельностью подросткового периода выступает ***интимно-личностное общение*** [Эльконин, 1989].

Подростки спешат освободиться от родительской опеки и контроля, заменив их доверительными, эмоционально окрашенными отношениями с *друзьями*. В подростковом возрасте возникает потребность в тесных дружеских связях, позволяющих делиться своими переживаниями, тревогами, трудностями и самыми сокровенными мыслями, планами и мечтами. Подросткам нужны близкие друзья, на которых можно положиться и которые могут их выслушать, понять и посочувствовать. Когда у подростков спрашивают, какое значение для них имеет дружба, они отмечают две особенности. Во-первых, это *интимность*. Подростки ищут у своих друзей психологической близости и взаимопонимания. Во-вторых, подростки в большей степени, чем дети младшего возраста, хотят, чтобы друзья были *преданными* и заступались бы за них [Берк, 2006].

Наличие друзей, дружба в подростковом возрасте связаны со многими аспектами психологического благополучия [Там же, с. 962– 963].

1. *Близкие дружеские отношения обеспечивают возможность для исследования своего «Я» и развития глубокого понимания другого человека.* Открытые, искренние отношения с друзьями способствуют развитию чувствительности к сильным и слабым сторонам друг друга, а также потребностям и желаниям. Подростки лучше узнают самих себя и своего друга. Этот процесс способствует развитию Я-концепции, умению принять точку зрения другого и формированию идентичности.

2. *Близкие дружеские отношения становятся основанием для формирования социальных, в том числе близких отношений в будущем.* Отрочество сензитивно для развития коммуникативных навыков: отношения подростков со сверстниками служат своеобразной моделью их будущих социальных отношений с миром. Те школьники, которые в 12–14 лет были ориентированы преимущественно на семью и мир взрослых, в юношеском и взрослом возрасте часто испытывают труд-

ности во взаимоотношениях с людьми, причем не только личных, но и служебных [Крайг, 2000]. Продолжительное, эмоционально насыщенное общение между друзьями-подростками подготавливает их также и к любовным отношениям, помогает устанавливать в дальнейшем романтические отношения и разрешать возникающие в них проблемы.

3. *Близкие дружеские отношения предоставляют поддержку при столкновении со стрессами повседневной жизни*. Друзья и приятели придают подростку силу и уверенность в себе, помогают в решении внутренних проблем и межличностных конфликтов. Подростки с поддерживающими дружескими отношениями, которые характеризуются проявлением заботы, уважения, симпатии и эмпатии, сообщают о меньшем количестве повседневных трудностей. В результате тревога и чувство одиночества снижаются, а самооценка и уверенность в себе повышаются.

4. *Близкие дружеские отношения могут позитивно повлиять на отношение к школе и участие в школьных делах*. Дружеские связи способствуют хорошей адаптации в школе. Подростки, получающие удовольствие от общения с друзьями в школе, возможно, начинают видеть все аспекты школьной жизни в более позитивном свете.

В то же время необходимо отметить, что влияние дружбы на развитие подростков зависит от особенностей самих друзей. Агрессивные друзья поощряют друг друга к девиантным поступкам и становятся все более антисоциальными.

Подростки склонны выбирать друзей исходя из общих интересов и занятий, равенства отношений и преданности. В дружеских отношениях подростки крайне избирательны и требовательны. Поступки сверстников, особенно друзей, оцениваются подростком чрезвычайно эмоционально и с максималистских позиций: для друга подросток должен быть готов на все; если друг «подвел», «предал», то немедленно следует разрыв отношений. Насыщенность и эмоциональность дружеских отношений в подростковом возрасте приводит порой к конфликтам, если потребности их участников не получают удовлетворения [Райс, 2000]. Тем не менее в подростковом возрасте сотрудничество, щедрость, взаимное одобрение и самораскрытие возрастают, что отражает большее стремление и более развитые навыки сохранения дружеских отношений, а также повышенную чувствительность к потребностям друга [Берк, 2006]. Подростки, у которых нет друзей, обычно отличаются нежелательными личностными характеристиками: застенчивостью, тревожностью или гневливостью, черствостью, эгоистичностью и т.п.

В подростковом возрасте девочки придают большее значение эмоциональной близости, возможности самораскрытия и эмоциональной поддержки, между ними устанавливаются более теплые и тесные отношения. Они часто встречаются для того, чтобы просто поговорить. Мальчики чаще собираются группами для проведения времени в совместной активности (например, спортивные или компьютерные игры). Когда мальчики разговаривают, они часто сосредоточиваются на темах личных достижений, признания и превосходства [Там же].

К началу подросткового возраста дети начинают все больше ощущать потребность в том, чтобы принадлежать к определенной группе, т.е. проявляется так называемая ***реакция группирования***: стремление подростков в группу сверстников,

общение в компании ровесников [Личко, 1983]. Группа создает особое переживание — «чувство Мы», играя существенную роль в самоопределении подростка и в определении его статуса в глазах сверстников. Если дружеские отношения влияют на развитие доверия, чувствительности и близости, то группы сверстников поощряют детей практиковаться в умении сотрудничать, лидировать, подчиняться и быть преданными коллективным целям [Берк, 2006]. Группа защищает подростка, дает ему поддержку, одновременно предъявляя жесткие требования по соблюдению совместно выработанных ценностей и стандартов поведения. Одна из главных целей подростков — быть принятыми в привлекательную для них группу, нравиться своим ровесникам, быть признанными в своей компании. Отсюда ***реакция конформности*** подростков, стремление ничем не выделяться из среды сверстников, быть «как все»: носить одинаковую со всеми одежду, иметь одинаковые увлечения, разговаривать на принятом в группе сленге и т.п. Тех, кто не соответствует этим параметрам, группа лишает своего внимания. Возможно, вследствие более сильной тревоги по поводу того, *что* их друзья о них думают, подростки чаще, чем дети младшего и старшего возраста, подчиняются давлению сверстников. Сферы наибольшего влияния родителей и сверстников значительно расходятся. Родители имеют больше влияния на базовые жизненные ценности и планы подростков, касающиеся их образования, сверстники более влиятельны в актуальных и конкретных вопросах, например, в выборе типа одежды, в музыкальных предпочтениях, выборе друзей [Там же]. Согласно исследованиям, подростки, не входящие в компании, как правило, отличаются заниженной самооценкой, страдают от одиночества, плохо учатся, у них чаще наблюдаются душевные расстройства и случаи противоправного поведения [Флэйк-Хобсон, Робинсон, 1993]. Разумеется, приспосабливание и подчинение группе может иметь как позитивную, так и негативную социальную окраску, все зависит от того, что представляет собой группа и каковы ее ценности [Райс, 2000].

Иногда подростка привлекают ценности и установки одного человека, а не целой группы. Этот человек — *значимый другой* — может быть близким другом, любимым учителем, звездой кино или спорта либо кем-то еще, чье мнение очень ценно для подростка. Здесь проявляется так называемая ***реакция имитации*** — подражание определенному лицу или образу. Влияние значимого другого обладает наибольшей силой именно в отрочестве, когда подросток активно ищет образец для подражания.

Отношения между мальчиками и девочками претерпевают существенные изменения в подростковом возрасте. Возникает интерес друг к другу, который вначале сосуществует с обособленностью мальчиков и девочек: подростки наблюдают друг за другом, но мало общаются. Нередко первые попытки мальчика привлечь к себе внимание сводятся к тому, чтобы подразнить девочку с помощью каких-либо физических действий: он может спрятать ее учебники, запустить в нее снежком, дернуть за косичку и т.п. Реакции девочек вполне традиционны и предсказуемы: они начинают кричать, убегают, жалуются на мальчика. Однако часто девочки мотивы таких действий понимают правильно и не обижаются всерьез. Позже отношения меняются: теряется непосредственность, появляются скован-

ность, робость, стеснительность. Повышается интерес к устанавливающимся отношениям, к тому, кто кому нравится, хотя открытые дружеские отношения проявляются редко, так как для этого, как отмечает В.С. Мухина [1999], подросткам необходимо не только преодолеть собственную скованность, но и быть готовым противостоять насмешкам и поддразниванию со стороны сверстников. У старших подростков общение между мальчиками и девочками делается более открытым: возникают разнополые компании, желание нравиться становится одним из значимых стремлений, возникают привязанности, которые могут быть очень эмоциональными и занимать большое место в жизни подростка. Образование смешанных по полу компаний способствует тому, чтобы мальчики и девочки смогли лучше узнать друг друга, способствует развитию моделей взаимоотношений с противоположным полом и созданию возможности общаться без вступления в интимные отношения. В дальнейшем некоторые юноши и девушки образуют пары, отношения начинают приобретать характер привязанности и влюбленности. На ранних этапах эти отношения могут и не быть взаимными: подростки так и не решаются сказать тому, в кого влюблены, о своих чувствах, переживая осуществление самых невероятных надежд в мечтах и фантазиях. Нередко подросток любит, скорее, придуманного «другого» или свою мечту, нежели реального человека. В целом в настоящее время средний возраст вступления в приятельские отношения с противоположным полом снижается. Тенденция быстрого перехода от дружбы к влюбленности, ухаживаниям объясняется более ранним наступлением половой зрелости, изменениями социальных традиций, воздействием моделей поведения, пропагандируемых средствами массовой информации, а также стремлением самих подростков поскорее стать взрослыми.

Учебная деятельность продолжает оставаться одной из главных в подростковом возрасте. В этот период совершается переход из начальной школы в среднюю, переход на другой уровень обучения. Начинается предметное обучение, появляются учителя с разными системами преподавания, контроля и оценивания, увеличивается объем учебного материала, а также появляются более высокие требования к его осмысливанию и усвоению. Исследования показывают, что при переходе в средние классы успеваемость подростков снижается [Берк, 2006; Практическая психология, 2000]. Многие подростки демонстрируют снижение мотивации учения. Ребята, испытывающие во время перехода в среднюю школу дополнительное напряжение (распад семьи, безработица родителей или неудачи в учебе наряду с ростом осознания ценности академических достижений), подвергаются риску появления эмоциональных проблем [Берк, 2006]. Испытывающие стресс подростки, у которых резко снижается школьная успеваемость, часто отличаются низкой самооценкой, отсутствием мотивации и стремления к достижениям.

Отношение к учебной деятельности и учебная мотивация в подростковом возрасте, с точки зрения И.В. Дубровиной [Практическая психология, 2000], имеют двойственный и даже несколько парадоксальный характер. С одной стороны, данный период характеризуется снижением мотивации учения, что объясняется возрастанием интереса к окружающему миру, лежащему за пределами школы, а также

увлеченностью общением со сверстниками. С другой стороны, именно этот период является ***сензитивным*** для формирования новых, *зрелых форм учебной мотивации*, когда учение приобретает личностный смысл, может стать деятельностью по самообразованию и самосовершенствованию. Снижение учебной мотивации зачастую происходит вследствие того, что школьники не видят смысла в получении знаний, ценность школьных знаний не включена в их представление о взрослости. Поэтому для развития мотивации учебной деятельности важно включать ее в реализацию ведущих мотивов подростка: общения и самоутверждения.

Возраст 11–12 лет характеризуется как период резкого возрастания познавательной активности и любознательности, сензитивности для возникновения познавательных интересов. В этот период наблюдается *пик любознательности*, однако эта любознательность, хотя и имеет широкий характер, отличается поверхностностью, неустойчивостью и носит внеучебный характер (младших подростков интересуют внеземные цивилизации, гороскопы, социальные темы, проблемы жизни и смерти, музыкальные стили и спортивные достижения и т.д.). Спецификой интересов подростков в возрасте 10–14 лет является то, что они во многом реализуют потребность в общении со сверстниками: общие интересы дают повод, содержание, средства общения. Подросток зачастую интересуется тем, чем увлекаются его друзья или одноклассники. Этим определяется характерная для подростков «мода на интересы», когда весь класс или даже всю школу охватывает какое-либо увлечение.

Своеобразной чертой подростковых интересов является безоглядность увлечений, когда они приобретают чрезмерный характер. Примером этого служат различные фанаты спортивных клубов, музыкантов, артистов и т.д. Другая крайность — полное отсутствие интересов: подростку становится неинтересным то, что его увлекало раньше, а новые интересы не появляются. Он либо слоняется без дела, либо смотрит часами телевизор или играет в компьютерные игры, либо стремится в группу сверстников, которые только праздно шатаются, не в силах себя чем-либо занять. Эти подростки с ярко выраженной тенденцией к «отказу от усилия» составляют основной контингент всевозможных асоциальных группировок, поэтому они нуждаются в особом внимании педагогов и психологов.

8.5
Когнитивное развитие

Наиболее значимые сдвиги в когнитивном развитии подростков происходят в сфере ***мышления***. Подросток впервые овладевает процессом образования понятий, переходит к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности — к *мышлению в понятиях*, что ведет к глубоким и фундаментальным изменениям в *содержании мышления* подростка [Выготский, 1984]. Мышление в понятиях приводит к вскрытию глубоких связей, лежащих в основе действительности, к познанию ее закономерностей, к упорядочению воспринимаемого мира. Благодаря такому расшире-

нию и углублению содержания мышления перед подростком раскрывается «весь мир в его прошлом и настоящем, природа, история и жизнь человека» [Выготский, 1984, с. 58]. Содержанием мышления подростка становятся собственные внутренние личностные моменты: убеждения, интересы, миросозерцание, этические нормы и правила поведения, склонности, идеалы, известные схемы мышления. Кроме того, содержанием мышления становится мир собственных переживаний, его познание и систематизация. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя — вот что приносит с собой мышление в понятиях» [Там же, с. 67]. И задача подростка — овладеть новым содержанием, которое не входит механически в мышление подростка, а претерпевает длительный и сложный процесс развития. Вместе с обогащением содержания мышления возникают и новые формы оперирования этим содержанием, возникает *абстрактное, логическое мышление*.

Согласно операциональной концепции развития интеллекта Ж. Пиаже, в подростковом возрасте начинает развиваться мышление на ***уровне формальных операций***. Содержание операций в данном периоде такое же, как и в предыдущем (классификация, сериация, счет, измерение и т.п.), но посредством формальных операций осуществляется группировка не самих этих классов, рядов или пространственно-временных отношений, а высказываний, в которых отражаются данные операции. Иначе говоря, конкретные предметы и события больше не являются обязательными объектами мышления. Подростки способны решать абстрактные задачи; рассуждать в чисто словесном плане; делать умозаключения по поводу гипотетической ситуации без необходимой связи с реальностью или собственным убеждением; рассматривать все возможные комбинации решений задачи в рамках общей проблемы; делать логические, дедуктивные выводы из своих рассуждений; строить прогнозы, анализировать и оценивать свои умственные действия, способы решения задач и т.д.

Наиболее существенными ***свойствами подросткового мышления***, с точки зрения Ф. Райса [2000], являются три взаимосвязанные характеристики:

1) способность выявлять связь между двумя или большим числом переменных либо разбираться в сложных отношениях;

2) способность строить мысленные предположения о возможном влиянии одной или нескольких переменных на другую переменную;

3) гипотетико-дедуктивное мышление, при котором процесс мышления включает выдвижение и систематическую проверку гипотез («если это верно, то произойдет то-то»), в результате чего наиболее вероятная возможность выявляется еще до опытной проверки. Подобное *обратимое маневрирование между реальностью и возможностью* является основным качеством мышления подростков.

Другая характеристика подросткового мышления — *способность к гибкости*. Подростки способны мыслить и решать проблемы разносторонне, обосновывать различные интерпретации наблюдаемых результатов. Они могут применять вторую систему символов — *набор символов для символов* (метафоры вместо понятий; алгебраические символы вместо цифр; карикатура вместо рассказанной истории и т.п.), что делает их мышление более гибким.

Подчеркнем, что подростки одного возраста не всегда находятся на одинаковой стадии когнитивного развития. Ж. Пиаже допускал, что овладение формальными операциями может затянуться до возраста 15–20 лет, а при особо неблагоприятных условиях мышление этого типа может вообще никогда не сформироваться. Результаты различных исследований, анализируемые Ф. Райсом, показывают, что формально-операциональным мышлением пользуются примерно 50% всех подростков. Кроме того, необходимо учесть, и это особо подчеркивает В.Д. Шадриков [2010], что развитие интеллектуальных операций (различение, сравнение, анализ, синтез, обобщение) зависит от формы учебных занятий.

Еще одной отличительной особенностью мышления подростков является их способность размышлять о *возможностях, которые не даны непосредственно*; способность отрешиться от конкретной реальности, непосредственных впечатлений. Это помогает им проецировать себя в будущее, отличать реальное настоящее от возможного и думать о том, что могло бы произойти. Появление и развитие способности анализировать свои идеи и мысленно выходить за границы реальности ведет к тому, что подростки начинают больше мечтать.

Совершенствование и расширение когнитивных способностей приводит подростков к самоанализу и самокритике, в результате, по мнению Ж. Пиаже, развивается ***новая форма эгоцентризма***, которая имеет два основных проявления: *феномен воображаемой аудитории* и *персональный миф* [Крайг, 2000]. ***Воображаемая аудитория*** — это характерное для подростков предположение, что другие люди постоянно наблюдают за ними и оценивают их. Подростки настолько озабочены собой, что могут заключить, что постоянно находятся на виду, что других также чрезвычайно интересуют их внешность и поведение. В результате они чувствуют себя «как на сцене» и тратят много энергии на выступление перед «воображаемой аудиторией». Феномен воображаемой аудитории может служить причиной застенчивости подростков. Влиянием данного феномена объясняется также чувствительность подростков к публичной критике.

Персональный миф, или *миф о собственной исключительности*, — характерная для подростков убежденность в собственной значимости, особенности и уникальности. Подростки убеждены, что никто другой не переживал и не будет переживать таких страданий или такого восторга, как они. Многие подростки видят себя как достигающими вершины славы, так и низвергающимися в бездны отчаяния — переживания, которые невозможно понять окружающим [Берк, 2006]. Эта форма эгоцентризма способствует рискованному поведению подростков, убеждая их в собственной неуязвимости. Она сопровождается примерно такими рассуждениями: «Со мной не может случиться то, что происходит с другими, потому что я не похож на этих других»; «Я не разобьюсь на автомобиле и не попаду в полицию»; «Я не стану наркоманом».

В подростковый период происходит дальнейшая ***интеллектуализация*** таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, воображение.

Интеллектуализация процессов *чувственного познания* заключается в осознании, обобщении, категоризации и осмыслении воспринимаемого, т.е. в сближении процессов восприятия и мышления. *Внимание* также постепенно координируется

с другими когнитивными процессами: для решения многоэтапных проблем нужно взвесить альтернативы, организовать материал, спланировать действия, запомнить этапы своего плана и последовательно придерживаться каждого из них, контролируя себя в этом процессе, а при необходимости изменять план.

Словесно-логическая память — овладение приемами логического запоминания и воспроизведения — одно из важнейших новообразований подростков в когнитивной сфере. В подростковом возрасте значительно улучшаются *стратегии памяти* — намеренные умственные действия, которые человек предпринимает, чтобы повысить вероятность удержания информации в оперативной памяти и ее переноса в базу долговременных знаний [Берк, 2006]. Из основных стратегий сохранения материала — повторение, организация и обработка — наиболее эффективной в подростковом возрасте становится стратегия *обработки*, под которой понимается установление связи или общего смысла между несколькими порциями информации, которые не входят в одну категорию. Обработка материала в подростковом возрасте становится более эффективной и целенаправленной.

Растущая эффективность когнитивных процессов в подростковом возрасте обусловливает улучшение и ***когнитивного саморегулирования*** — процесса непрерывного слежения за приближением к цели, проверки результатов и перенаправления неудачных усилий [Там же]. В 12–13 лет дети становятся более чувствительными к степени осмысления того или иного материала, чаще замечают, когда тот или иной фрагмент материала остается для них непонятным, поэтому они вместо того, чтобы просто продолжить работу, приостанавливаются и возвращаются назад, чтобы проверить, не упустили ли они какую-то важную информацию [Там же]. Когнитивное саморегулирование в подростковом возрасте становится мощным предиктором успехов в учебе. Хорошо успевающие ученики чаще демонстрируют активный, целенаправленный подход к организации своей учебной деятельности. Сталкиваясь с непонятным объяснением материала, запутанным заданием, труднорешаемой задачей, они предпринимают шаги для прояснения, пересмотра и понимания материала, иной организации его усвоения, ищут другие источники объяснения материала и т.д. Этот активный подход резко контрастирует с пассивностью неуспевающих учащихся [Там же].

Сближение ***воображения*** с мышлением дает импульс к творчеству: подростки начинают писать стихи, рассказы, заниматься различными видами конструирования и т.д. Конечно, далеко не все подростки стремятся к достижению объективного творческого результата, но все используют возможности своего творческого воображения, реализуя неудовлетворенные в реальной жизни желания в мире фантазии. Воображение в подростковом возрасте становится на службу бурной эмоциональной жизни (замкнутый подросток, которому трудно общаться со сверстниками, видит себя героем, и ему рукоплещет толпа; двоечник изобретает что-то новое и получает всевозможные премии; невзрачная девочка превращается в красавицу, в нее все влюбляются и др.). В своих фантазиях подросток лучше осознает собственные влечения и эмоции, впервые начинает представлять свой будущий жизненный путь [Практическая психология, 2000].

8.6

Личностное развитие

Личностная нестабильность — одна из главных особенностей подростка. С. Холл впервые описал парадоксальность и амбивалентность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту: чрезмерная активность и вялость; безумная веселость и уныние; уверенность в себе и застенчивость, трусость; эгоизм и альтруистичность; высокие нравственные стремления и низкие побуждения; страсть к общению и замкнутость; тонкая чувствительность и апатия; любознательность и умственное равнодушие; страсть к чтению и пренебрежение к нему; стремление к реформаторству и любовь к рутине; увлечение наблюдениями и бесконечные рассуждения [Обухова, 2001]. Л.С. Выготский также указывает, что «в структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного. Все в ней — *переход, все течет*» [Выготский, 1984, с. 242]. Личностная нестабильность подростков, по-видимому, обусловлена совместным влиянием ситуационных факторов (проблемы во взаимоотношениях с родителями, учителями или сверстниками и др.), гормональных влияний и психологических проблем (неопределенность собственной идентичности, своих желаний, ценностей, целей и предпочтений).

Проблема интересов, превращение влечений в интересы является, по мысли Л.С. Выгоского, «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка» [Выготский, 1984, с. 6]. Вслед за А.Б. Залкиндом Л.С. Выготский выделяет следующие группы или доминанты интересов [Там же, с. 37].

1. ***Эгодоминанта***, или ***эгоцентрическая установка***, заключается в том, что собственная личность подростка становится для него одной из центральных доминант интересов.

2. ***Доминанта дали***, т.е. ***установка на даль***, на большие масштабы. Для подростка они более приемлемы, чем ближние, текущие. Отсюда возможные конфликтные отношения подростка с окружающей средой, недовольство ею: он как бы «выпрыгивает» из нее, ищет чего-то вне ее, ищет дали, больших масштабов, отказываясь от сегодняшнего, текущего.

3. ***Доминанта усилия*** выражается в стремлении к сопротивлению, преодолению, к волевому напряжению, которые иногда разрешаются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против авторитета, протесте и других формах негативизма.

4. ***Доминанта романтики*** выражается в особенно сильных тяготениях подростка к неизведанному, рискованному, к приключениям, героизму.

Названные доминанты имеют, с точки зрения Л.С. Выготского, двойственный характер: они включают в себя как внутренне необходимые в процессе развития моменты отрицания предшествующих установок, так и моменты утверждения, приходящие им на смену. Поэтому все доминанты могут оказаться тяжелым фактором, создающим нервозность, рассеянность, утомляемость, проявления негативизма. Однако они же оказываются «ценнейшим источником, питающим положи-

тельную направленность подростка и превращающим негативную фазу в творчески богатую и полноценную фазу развития» [Выготский, 1984, с. 36].

Между 12 и 14 годами происходит кардинальная перестройка отношения подростка к себе. Это период «смятения», связанный с «Я». Одним из главных результатов такой перестройки является формирование у подростка ***чувства взрослости*** — стремление быть, казаться и действовать как взрослый, стремление к тому, чтобы эту «взрослость» признавали другие [Эльконин, 1989]. Это чувство возникает на основании:

- значительных сдвигов в физическом развитии и половом созревании;
- растущей самостоятельности ребенка;
- сравнения себя со взрослым, которое приводит подростка к заключению, что между ним и взрослым нет никакой разницы или по крайней мере очень много сходного. При этом в качестве основы для сравнения подросток использует те качества и способности, которые он оценивает у себя высоко (спортивные достижения, знание компьютера, иностранного языка и т.п.).

Выделяются следующие ***виды взрослости*** [Драгунова, 1979]:

1) ***подражание внешним признакам взрослости*** — курение, алкоголь, особый лексикон, стремление к взрослой моде в одежде, прическе и макияже, манере поведения, развлечения, появление романтических отношений. Это самые легкие способы достижения взрослости, поскольку наиболее доступны и видны всем, а подростку важно, чтобы его взрослость была заметна окружающим;

2) ***равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины»***. Это сила, мужество, смелость, выносливость, воля, верность в дружбе и т.п. Такие качества в подростковом возрасте могут превратиться в категорию личностных ценностей, которые определяют круг интересов и увлечений, обычно связанных со спортом. Чтобы продемонстрировать эти важные качества, подросток готов на рискованные, отчаянные, а иногда и асоциальные поступки. Развитие взрослости некоторых девочек-подростков также иногда идет по подобному варианту;

3) ***социальная зрелость*** возникает в условиях сотрудничества со взрослым в разных видах деятельности, где ребенок занимает место помощника взрослого. Взрослый здесь рассматривается как образец в деятельности. Подростки стремятся овладеть разными взрослыми умениями: разбираться в компьютерах и автомобилях, готовить, шить и т.п. В современной ситуации подростки могут зарабатывать деньги, что-то продавая, составляя компьютерные программы, занимаясь мойкой машин и др. Это во многом подкрепляет их отношение к себе как взрослому;

4) ***интеллектуальная взрослость*** проявляется в стремлении к познавательной деятельности, расширению багажа собственных знаний в какой-либо области науки или искусства, содержание которых выходит за пределы школьной программы. Учение приобретает у таких школьников личностный смысл и превращается в самообразование.

Развитие взрослости в разных ее формах зависит от того, какой смысл подросток вкладывает в понятие «взрослость»; в какой сфере он пытается утвердиться; какова реальная система отношений, в которую он включен.

Согласно модели развивающейся личности, по В.А. Петровскому [2010], в основе развития личности подростка лежит переживаемое им противоречие между его собственными представлениями о своей потенциальной значимости в качестве полноправного члена общества и воспринимаемой им (как правило, низкой) оценкой его личностного потенциала окружающими. Этот конфликт, который В.А. Петровский называет конфликтом *неперсонализированности*, впервые становится фактом сознания подростка и переживается в виде оппозиции «Я потенциальное» (собственное представление о себе) и «Я наличное» (образ «Я» в глазах других). Это противоречие и создает внутренний импульс к развитию, к реализации потребности в персонализации, т.е. стремление индивида быть идеально представленным в мнении других людей, вызвать у других положительное отношение к себе как социально значимой личности. Потребность в персонализации реализуется подростком через идентификацию с теми людьми, которые, по его мнению, достаточно признаны в круге значимых для него других. В.А. Петровский полагает, что подросток хочет не столько «быть как взрослый», сколько «быть таким, как тот, с кем считаются или не могут не считаться взрослые!» [Петровский, 2010, с. 265]. В ходе идентификации с другими подросток постепенно все отчетливее начинает отличать себя от них, открывая самоидентичность и «неидентичность» с другими.

Период перехода в подростничество характеризуется резким ***изменением временной перспективы***, «вытягиванием» ее в сторону отдаленного будущего, что свидетельствует о появлении образа собственной идеализированной взрослости. Отношение «Я в настоящем» и «Я в будущем» становятся предметом переживаний; изменяется отношение к себе, новое видение себя опосредуется идеей изменения: сначала «Я» становится зависимым от ситуации (целостное «Я» исчезает), а затем «Я» представляется ребенку меняющимся во времени [Поливанова, 2000]. Подросток впервые сталкивается с реальностью времени, необходимостью правильного осознания своего прошлого и будущего [Кле, 1991]. Г. Олпорт [2002] полагает, что в подростковом возрасте отдаленные и долговременные цели добавляют новое измерение к ощущению самости, которое он обозначает как ***проприативное стремление***, т.е. некая центральная тема стремления, более или менее определенная цель, линия перспективы.

Таким образом, существенной чертой подростка становится потребность во «встрече» с собственным «Я» [Практическая психология, 2000], обращение внутрь себя, интерес к своему внутреннему миру, подросток как бы открывает свое «Я» [Кон, 1978]. Такой рефлексивный «оборот на себя» обусловливает новое в*и*дение себя, новый уровень самосознания, восприятие себя «уже не как ребенка». Восприятие и оценка себя начинает осуществляться через «эталон взрослости» [Чеснокова, 1977] или, скорее, через образ собственной идеализированной взрослости [Поливанова, 2000]. Основным новообразованием этого периода, с точки зрения Л.С. Выготского, является ***перенесенное внутрь социальное сознание***, т.е. ***становление самосознания***. Его появление создает условия для дальнейшего личностного развития. Изменения внешнего облика, связанные с физическим развитием, отношения с друзьями, родителями, учителями, личностные черты, поступки, собственные возможности начинают пристально анализироваться, сравниваться с

теми же качествами сверстников и значимых взрослых. Начинают осознаваться различия между реальным «Я» и идеальным, возможным, должным или демонстрируемым «Я». *Эмоционально-ценностное отношение к себе*, по мнению А.В. Захаровой [1993], становится ведущим переживанием внутренней жизни подростка, порождая потребность разобраться в самом себе, понять, лучше узнать себя. «В подростковом возрасте впервые в развитии личности акты самосознания — самопознание, самонаблюдение, самоотношение, саморегулирование поведения и деятельности становятся одной из необходимых потребностей личности» [Чеснокова, 1977, с. 67].

Складывающаяся **Я-концепция** подростка первоначально носит неустойчивый и непоследовательный характер. Представления подростка о себе крайне изменчивы, зависят как от собственного настроения, успешности своих действий, так и от отношения других: случайная фраза, комплимент или насмешка могут привести к резкому изменению образов «Я», самооценки, планов на будущее и т.п. Кроме того, представления подростков о себе неясны, расплывчаты и непоследовательны. Они испытывают неуверенность при оценке себя, приписывают себе разные, порой противоположные черты («я — общительный, я — замкнутый»; «я — ребенок, я — взрослый» и проч.). По мере расширения социального мира, с которым взаимодействует подросток, он дает все более противоречивые самоописания и постоянно мучается вопросом о том, «каково же мое истинное “Я”» [Берк, 2006].

Такая «путаная Я-концепция» [Self-esteem, 1993] приводит к тому, что у подростков обостряется восприятие внешних оценок, что ведет, с одной стороны, к театрализации собственной жизни, а с другой — к крайней чувствительности к мнениям и оценкам других, к переживаниям по этому поводу. Неустойчивость Я-концепции приводит также к тому, что каждая конкретная, частная самооценка (положительная или отрицательная) мгновенно может приобрести глобальный характер: «Я не понимаю математику, следовательно, я — бездарь, несчастливый и ничего не стоящий человек». Самоотношение может колебаться от самолюбования до отвращения к себе, от абсолютного принятия до полного отвержения.

В подростковом возрасте несколько *снижается общая самооценка,* отмечается рост *негативного восприятия себя*; самооценка ряда специальных качеств, имеющих значимость для подростка, также становится менее позитивной [Крайг, 2000; Практическая психология, 2000]. Это обусловлено в основном тремя причинами. Во-первых, подростки начинают в своих самооценках ориентироваться на реальные достижения, а поскольку они пока еще невелики, их представление о себе и самооценка достаточно уязвимы. Во-вторых, подростки начинают ориентироваться на идеальное «Я», и если оно далеко отстоит от реального, то это ведет к переживанию неудовлетворенности собой, неуверенности в себе, уходу от реальной жизни в мир фантазий [Практическая психология, 2000]. В-третьих, подростки, ориентируясь на тех, кто значим для взрослых, способен оказать влияние на них, быть в их глазах позитивно или негативно значимым лицом [Петровский, 2010], порой не могут остановиться, выбрать модели для подражания.

Степень приятия своего телесного образа «Я», а также благоприятные или неблагоприятные отношения со сверстниками оказывают существенное влияние на

самооценку подростка. Некоторые исследователи полагают, что в подростковом возрасте рост негативного самовосприятия сопровождается различными негативными переживаниями, подростки чаще испытывают депрессивные состояния, меньше верят в то, что окружающие люди (учителя, родители, сверстники) относятся к ним одобрительно. У подростков нередко проявляется «комплекс Золушки» или «гадкого утенка»: переживая сильную неудовлетворенность собой, подросток в душе надеется на чудо, перерождение, благоприятный исход («Когда я стану великим физиком и мне будут вручать Нобелевскую премию, вот тогда все поймут, какой я»). Лишь постепенно, только к концу подросткового возраста Я-концепция становится все более стабильной, независимой и обобщенной.

Сравнительные возрастные исследования, как правило, констатируют кризисность развития самосознания, причем пик трудностей (снижение устойчивости образов «Я», падение общего самоуважения, некоторых частных самооценок) приходится на подростковый возраст (12–14 лет). Однако лонгитюдные исследования, напротив, констатируют стабильность и плавность развития «Я», не обнаруживая в возрасте от 11 до 18 лет никаких резких и драматических сдвигов: «человек выходит из переходного возраста в основном таким же, каким он в него вступает» [Кон, 1984, с. 197].

Представление о себе и самооценка подростка все в большей степени начинают включаться в процесс регуляции собственного поведения. Л.С. Выготский, отмечая новую ступень в развитии подростка, заключающуюся в том, что «наряду с первичными условиями индивидуального склада личности (задатки, наследственность) и вторичными условиями ее образования (окружающая среда, приобретенные признаки) здесь выступают *третичные условия* (рефлексия и самооформление)» [1984, с. 237], указывает, что в подростковом возрасте появляется новый фактор развития — личность самого подростка. Рефлексия или возникновение самосознания, по Л.С. Выготскому, ведет к овладению внутренней регулировкой процессами памяти, внимания, мышления, т.е. к внутренним изменениям сознания и, следовательно, самой личности, к возможности «определять образ жизни и поведения, изменять наши действия, направлять их и освобождать их из-под власти конкретной ситуации» [Выготский, 1983а, с. 252].

Нравственное саморегулирование — умение следить за своим поведением, постоянно регулируя его, так как обстоятельства предоставляют возможности нарушать внутренние нормы [Берк, 2006], — продолжает совершенствоваться в подростковом возрасте. Когнитивное развитие, постепенное высвобождение из-под контроля взрослых и взаимодействие с ровесниками, по мнению Ж. Пиаже [Там же], приводят к тому, что дети совершают переход к автономной нравственности. Подростки начинают осознавать, что взгляды людей на нравственное действие могут различаться и что намерения, а не конкретные последствия должны служить основой для формирования суждений о поведении. Кроме того, постепенно они начинают использовать норму справедливости, называемую обоюдностью, при которой они выражают такую же степень озабоченности благополучием других людей, какую люди выражают по отношению к ним. При этом, по Ж. Пиаже, подростки постепенно переходят от незрелой формы обоюдности, обусловленной

принципом «зуб за зуб» или «услуга за услугу», к более зрелому осознанию обоюдности как взаимности ожиданий: «поступай с людьми так, как ты хочешь, чтобы они поступали с тобой».

Нравственное развитие, согласно продолжительным исследованиям стадий Л. Колберга [Берк, 2006; Крайг, 2000], показывает, что в подростковом возрасте уменьшаются нравственные рассуждения, находящиеся на стадии 1 и 2 (доконвенциональный уровень — ориентация на наказание и подчинение и ориентация на полезную цель), в то время как суждения на уровне стадии 3 (ориентация на межличностное взаимодействие) увеличиваются. Таким образом, подростки в нравственном развитии находятся на *конвенциональном уровне*. Они считают следование социальным правилам важным, но не с точки зрения эгоистических причин, а для того, чтобы поддержать близкие отношения, заслужить одобрение друзей и родственников: ориентация на «хороший мальчик — хорошая девочка» или нравственность межличностного взаимодействия (стадия 3).

Считается, что развитием самоконтроля управляют две системы обработки: эмоциональная («горячая») и когнитивная («холодная»). Именно когнитивная система (обдуманная, рациональная, рефлексивная) преимущественно развивается в подростковом возрасте. Тем не менее, хотя подростки очень озабочены умением владеть собственным поведением и для них чрезвычайно ценны волевые качества, им свойственна как раз слабость воли, установка на «отказ от усилия». Следует отметить, что подростки склонны «укреплять», «проверять» волю в особых ситуациях, совершенно отличных от их повседневной жизни. В обычных же обстоятельствах, столкнувшись с трудностями или с необходимостью пренебречь чем-то более привлекательным, они очень быстро отказываются от своих намерений, от достижения поставленной цели. По Л.И. Божович [2008], подростки в осуществлении произвольного поведения проходят стадию классического волевого акта: у них возникает острая борьба мотивов, делать ли то, что надо, или то, что хочется; после чего происходит создание намерения и, наконец, его исполнение. Особенностью волевого поведения в возрасте 13–14 лет является отсутствие или чрезвычайно слабая представленность в нем собственно исполнительского звена [Практическая психология, 2000]. По мнению Л.С. Выготского, для подростка характерна, скорее, «не слабость воли, а слабость цели». Для него очень важна эмоциональная значимость цели, чтобы ради нее он проявлял свои волевые качества.

Таким образом, формирование воли в подростковом возрасте требует прежде всего осмысления того, ради чего должно осуществляться волевое поведение, т.е. воля подростка связана со способностью ставить перед собой цели, удерживать их и уметь действовать, руководствуясь ими. Спецификой развития воли в этот период, с точки зрения Н.Н. Толстых [2010а], является то, что в это время объединяются две реальности воли: собственно воля и произвольность. Возникновение жизненного плана, т.е. целей и мотивов, во времени далеко выходящих за пределы актуальной ситуации жизнедеятельности субъекта, становится средством саморегуляции, преодоления ситуативности поведения, формирования способности к активному (не реактивному) поведению. По ее мнению, возникновение такого способа овладения собственным поведением является критерием перехода от под-

росткового к раннему юношескому возрасту и существенным параметром психологического здоровья и психологической зрелости личности на данном возрастном этапе ее развития.

* * *

Итак, основным ***новообразованием*** младшего подросткового возраста является возникновение ***чувства взрослости***. Оно выражается в желании утвердить эту взрослость в реальном поведении или хотя бы казаться взрослым. Становление системы интересов, открытие внутреннего мира, личностной рефлексии, абстрактно-логического мышления, словесно-логической памяти, удлинение временной перспективы, склонность к самоанализу и стремление к самоутверждению — все это новообразования подросткового периода. В результате к концу подросткового возраста происходит ***становление Я-концепции*** как интегративной системы представлений о себе. Она сопряжена с оценкой и отношением к себе и является центральным новообразованием всего рассматриваемого периода.

Контрольные вопросы

1. В чем заключается специфика переходного периода из младшего школьного возраста в подростковый период?
2. Почему большинство конфликтов между детьми и родителями приходится на подростковый возраст?
3. Чем общение подростка со сверстниками отличается от общения со взрослыми?
4. Каким образом морфофункциональные изменения организма подростка могут повлиять на его самочувствие и самоотношение?
5. В чем состоит специфика мышления подростка по сравнению с младшим школьником?
6. Какое когнитивное искажение — воображаемая аудитория или персональный миф — проявляется у подростка Рози? Объясните свой ответ.

   13-летняяя Рози влюбилась в мальчика и не нашла взаимности. Когда она в подавленном настроении лежала на софе, мама заверила ее, что в жизни будут другие мальчики. «Мам, — огрызнулась Рози, — ты просто не знаешь, что значит влюбиться!» [Берк, 2006].

7. Каковы особенности мотивации учебной деятельности подростка?
8. Каковы причины возникновения у подростка чувства взрослости и пути его развития? От чего они зависят?
9. Опишите и объясните изменения в структуре и уровне самооценки, происходящие в подростковом возрасте. Что такое «путаная Я-концепция» подростка? Чем она характеризуется?
10. Сравните нравственное развитие подростка с точки зрения концепции Ж. Пиаже и теории Л. Колберга. Назовите сходные и отличительные черты. Какие факторы влияют на нравственное рассуждение и поведение подростка?

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Одним из основных новообразований подросткового возраста является:** а) формирование мировоззрения; б) чувство взрослости; в) формирование произвольности; г) «Я сам»
2	**Ведущей деятельностью подросткового возраста Д.Б. Эльконин считает:** а) учебную деятельность; б) интимно-личностное общение со сверстниками; в) учебно-профессиональную деятельность; г) общественно-полезную деятельность
3	**Одной из формирующихся особенностей мышления подростка является:** а) умение решать задачи в наглядно-образном плане; б) умение ориентироваться на абстракции, размышлять о возможностях, которые не даны непосредственно; в) усвоение принципа сохранения (объема, количества и др.); г) способность координировать одновременно две точки зрения (два аспекта проблемы)
4	**Существенное влияние на широту и содержание мыслей подростка, как и на его способность к моральным рассуждениям, оказывает развитие:** а) конкретных операций; б) абстрактного мышления; в) наглядного мышления; г) образного мышления
5	**Чувство взрослости проявляется:** а) в подражании внешним признакам взрослости; б) в равнении на психосоциальные образцы своего пола; в) в социально-моральном и интеллектуальном взрослении; г) во всем перечисленном
6	**С точки зрения Л.С. Выготского, «ключевой проблемой подросткового возраста является проблема»:** а) мышления; б) переживаний; в) интересов; г) интимно-личностного мышления
7	**Характерная черта межличностных отношений в подростковом возрасте:** а) сужение круга межличностного взаимодействия; б) реакция группирования со сверстниками; в) непосредственность, отсутствие предметного содержания; г) потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстниками

№	ВОПРОСЫ
8	**Становление Я-концепции является новообразованием:** а) дошкольного возраста; б) младшего школьного возраста; в) подросткового возраста; г) периода ранней взрослости
9	**Нравственное развитие, согласно исследованиям Л. Колберга, в подростковом возрасте, как правило, находится:** а) на доконвенциональном уровне, на стадии ориентации на наказание и подчинение; б) на доконвенциональном уровне, на стадии ориентации на полезную цель; в) на конвенциональном уровне; г) на постконвенциональном уровне
10	**В подростковом возрасте общая самооценка, как правило:** а) снижается; б) повышается; в) остается неизменной; г) сначала повышается, затем резко снижается

Рекомендуемая литература

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 404–409; 477–482; 707–715; 772–793.

Выготский Л.С. Развитие интересов в переходном возрасте // Выготский Л.С. Собр. соч. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 6–40.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 558–640.

Кле М. Психология подростка // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 318–330.

Кон И.С. Самосознание и образ «Я» // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 335–339.

Личко А.Е. Формы проявления нарушений поведения у подростков // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 340–351.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогич. об-во России, 2001. С. 338–361.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. С. 172–183; 307–318; 339–365; 424–444.

9
глава

ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ

9.1

Кризис ранней юности

В возрастной периодизации Д.Б. Эльконина [1989] эпоха подростничества делится на младшее и старшее подростничество (ранняя юность). ***Кризис ранней юности*** — переходный период между подростковым и юношеским возрастом (приблизительно 15 лет) — наименее изучен и часто трактуется по-разному. К.Н. Поливанова [2000] указывает, что симптоматика данного возрастного кризиса оказывается слишком разнородной, чтобы рассматривать ее как характеристику нормативного кризиса. Если в другие возрастные кризисы ребенок открывает для себя особую, новую, но устойчивую форму следующего возраста, то в период перехода к юности подросток встречается с изменяющимся миром, поэтому его развитие становится все более зависимым от конкретных обстоятельств и социокультурных особенностей.

Неопределенное будущее вызывает рост тревожности, переживание страха, сильного волнения. Как указывает Б. Ливехуд [2000], для этой кризисной фазы пробуждения личности главными вопросами являются: «Кто я?», «Чего я хочу?», «Что я могу?». Но на эти ключевые вопросы еще нет ответа, поэтому основная характеристика отрочества — *временный характер*: подросток еще не определился и не нашел призвание. В последнее время именно для 15-летних все чаще оказывается актуальной *проблема профессионального самоопределения* [Практическая психология, 2000], поскольку период обучения в старших классах школы становится, скорее, периодом специальной профессиональной подготовки. По существу, от старших подростков общество требует профессионального самоопределения: они должны выбрать профессию и дальнейший путь обучения. Большинство подростков вынуждены принимать достаточно серьезные решения: остаться в школе или уходить (куда?), пойти в другую школу (какую?), выбрать класс (математический или гуманитарный; более сильный или слабый) и т.д. Многие подростки тревожны, эмоционально напряжены и боятся любого выбора, поэтому они предпочитают либо продолжить обучение в своей школе и в своем классе, либо переложить выбор на родителей. Однако зачастую этот вопрос не зависит лишь от желания подростка или его родителей, и здесь возникают новые волнения. Очень важно, с точки зрения Б. Ливехуда [2000], чтобы молодые люди (пусть и с помощью взрос-

лых) принимали решение, касающееся их профессионального и личностного самоопределения, самостоятельно. Бегство от кризиса в данном переходном периоде только задерживает развитие человека. Тот, кто достойно принимает этот кризис, обычно становится сильнее и способен управлять своей судьбой.

Психологическим критерием перехода от подросткового к раннему юношескому возрасту, по мнению Л.И. Божович [2008], является резкая смена внутренней позиции, характеризующаяся ***изменением отношения к будущему***. Если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего. Будущее становится главным измерением жизни. ***Устремленность в будущее, построение жизненных планов и перспектив*** — аффективный центр жизни юношей и девушек, который и определяет изменение социальной ситуации развития.

9.2 Психосоциальное развитие

Хронологические границы юношества определяются в психологии по-разному. Многие психологи не отделяют юношеский возраст от подросткового [Кле, 1991] или разделяют весь период взросления на две фазы: негативную и позитивную [Выготский, 1984] или раннюю и позднюю [Райс, 2000; Ремшмидт, 1994]. По-видимому, именно поздняя, или позитивная, фаза переходного возраста и совпадает с юностью. Это фаза утверждения, положительная фаза, фаза развития интересов [Выготский, 1984]. В отечественной психологии выделяют *раннюю* (15–17 лет) и *позднюю юность* (18–21 год).

Ранняя юность является тем особенным периодом развития, который завершает детство и «открывает» взрослость. От подросткового юношеский возраст отличается большей эмоциональной стабильностью. Это связано, во-первых, с завершением полового созревания: «гормональная буря» уже утихла; подросток более или менее адаптировался к своему новому телу, научился управлять им. Во-вторых, даже неразрешенные конфликты первой фазы (т.е. подросткового возраста) ушли вглубь, на первый план выходят *проблемы самоопределения* уже по отношению к макросоциуму, широким социальным ценностям, а не только к ближайшему окружению, как это было на предыдущем этапе.

Социальная ситуация развития современного юношества зависит от конкретных социальных обстоятельств и культурно-исторических условий. Тем не менее в целом можно сказать, что юность рассматривается как «порог» самостоятельной жизни, и основная задача юношества состоит в том, чтобы найти свое место во взрослом мире. Основной вектор психологического движения в юности направлен не на уход от взрослого мира в мир отношений со сверстниками, как было в подростковом возрасте, а на сближение с изменяющимся миром взрослых, связан со стремлением войти в него «на равных». На этот возраст приходится много социальных событий: получение паспорта, наступление уголовной ответственности,

возможность реализации активного избирательного права, возможность вступить в брак, начало трудовой деятельности. И в то же время наряду с элементами взрослого статуса юноши и девушки сохраняют определенную степень зависимости: это материальная, а нередко и поведенческая и эмоциональная зависимость от родителей. Неоднозначность положения юношества в семье и обществе, разный уровень требований к нему (с одной стороны, быть взрослым, самостоятельным, нести ответственность за свои действия и поступки, а с другой — требования зависимости и подчинения) обусловливают специфику социальной ситуации развития и сближают период юности с подростковым [Шаповаленко, 2004].

Социальная ситуация развития в юности определяется теми задачами, которые необходимо решить и которые соответствуют общественным запросам и социальным ожиданиям.

Р. Хейвигхерст [Райс, 2000] выделяет ***восемь главных задач развития*** в юности.

1. Принятие собственной внешности и эффективное использование своего тела: необходимо принять свой физический облик и изменения, происходящие в организме; осознать его особенности и научиться заботиться о своем теле и эффективно управлять им в таких видах деятельности, как спорт, отдых и развлечения, работа и повседневные дела.

2. Формирование новых, более зрелых отношений с ровесниками обоих полов. Чтобы стать взрослым, необходимо научиться искусству общения и поведения в группе, быть способным к дружбе в том числе и со сверстниками другого пола.

3. Принятие мужской или женской роли: молодые люди должны избрать и принять одни аспекты своей психосексуальной структуры и отказаться от других.

4. Завоевание эмоциональной независимости от родителей и других взрослых. Юноши и девушки должны сформировать отношения, основанные на взаимопонимании, привязанности и уважении, но свободные от эмоциональной зависимости.

5. Подготовка к трудовой деятельности, которая могла бы обеспечить экономическую независимость. Одной из первостепенных задач юности является выбор профессии, подготовка к профессиональной деятельности и достижение экономической независимости.

6. Подготовка к вступлению в брак и семейной жизни. Модели брака и семейной жизни постоянно изменяются, отражая изменения в экономических, социальных и религиозных требованиях общества. Большинство юношей и девушек желают иметь счастливую семью и детей, поэтому в этот период необходимо выработать положительные установки и навыки общения, а также достичь эмоциональной зрелости и понимания семейной жизни, чтобы обеспечить прочность брака.

7. Формирование социальной ответственности и развитие соответствующего поведения. В юности происходит формирование социальной идеологии, которая учитывает общественные ценности; подросток начинает принимать участие во взрослой жизни общества и страны. Молодые люди, становясь радикальными активистами или, наоборот, занимая пассивную позицию человека без определенных убеждений, стараются тем или иным способом найти собственное место в обществе, чтобы придать смысл своей жизни.

8. Построение системы ценностей и этических принципов как ориентиров собственного поведения. Эта задача включает в себя формирование социально-политической и этической идеологии, принятие и применение в личной жизни осмысленной системы ценностей, моральных норм и идеалов.

Решение этих задач не всегда заканчивается даже в поздней юности и часто продолжается или пересматривается в зрелые годы.

Отношения в семье для большинства старших подростков остаются высоко значимой сферой жизни. В период юности подростки ждут от родителей заинтересованности и поддержки, понимания и сопереживания, любви и эмоциональной привязанности, признания и одобрения, доверия и предоставления автономии [Райс, 2000]. По сравнению с предыдущим этапом жизни, когда подросток всячески стремился уйти от контроля взрослого, в юношеском периоде важным становится возможность доверительного общения «на равных» с родителями или другими авторитетными взрослыми из ближайшего окружения. Речь идет об установлении *отношений взаимозависимости*, на которых и строится все человеческое общество. Стремление родителей навязывать подросткам свое мнение и общество, скептическое отношение к их воззрениям и ценностям, тенденция «вещать», а не разговаривать, постоянно критиковать и быть недовольным, проявлять нетерпимость, излишнюю требовательность, а также вести себя, как их сверстники, нередко вызывает у юношей и девушек острый протест.

Многие западные ученые полагают, что конфликты между родителями и подростками сильно преувеличиваются обыденным сознанием. На самом деле переход к взрослости происходит постепенно, и в целом отношения между ними складываются достаточно гармонично [Крайг, 2000; Райс, 2000]. Но если конфликт все-таки возникает, то повод обычно лежит в одной из следующих пяти областей [Райс, 2000]:

1) *социальная жизнь и привычки*. Наиболее распространенными причинами конфликтов являются споры по поводу выбора друзей, одежды или прически, времени, когда надо ложиться спать, частоты посещения развлекательных мероприятий, свиданий, укоренившихся убеждений и др.;

2) *мера ответственности и обязанности*. Наиболее часто родители критикуют подростков, не проявляющих чувство ответственности. В особенности это касается следующих вопросов: выполнение хозяйственных работ по дому, расходование денег, бережное отношение к личным вещам, одежде, жилью, использование телефона и др.;

3) *учеба в школе*. Родители беспокоятся из-за успеваемости подростков, посещаемости занятий в школе, отношения к учебе и учителям, поведения в школе;

4) *отношения в семье*. Конфликты между подростками и родителями обычно возрастают при инфантильном поведении подростков, демонстративном неуважении к родителям, ссорах с братьями и сестрами, сложных взаимоотношениях с бабушками и дедушками;

5) *нравственные ценности и мораль*. Конфликты возникают из-за курения, алкоголя, подросткового сленга, лживости, сексуальной жизни, неумения избегать неприятностей.

Основным фактором, влияющим на характер и протекание конфликта, являются сложившиеся отношения, атмосфера в семье. Конфликты чаще разыгрываются в семьях авторитарного типа, нежели в семьях с демократическим стилем взаимоотношений, с авторитетным стилем воспитания. Высокий уровень конфликтов между родителями и подростками нарушает сплоченность семьи и оказывает самое неблагоприятное воздействие на развитие подростков. В то же время умеренный детско-родительский конфликт, который обычно наблюдается в данный возрастной период, способствует формированию подростковой идентичности и автономии, помогая членам семьи выражать свое несогласие и быть терпимым к несогласию других [Берк, 2006]. Юношам и девушкам, с одной стороны, и родителям, с другой, приходится сочетать близость и независимость так, чтобы постепенно ослабить родительский контроль без разрушения детско-родительских связей, сформировать *зрелую автономию*, которая дает подросткам независимость, соразмерную с их готовностью быть независимыми, и в то же время сохраняет теплые поддерживающие отношения [Там же].

Автономия содержит два аспекта: поведенческий и эмоциональный. ***Поведенческая автономия*** предполагает обретение независимости и свободы в той мере, чтобы принимать решения и действовать самостоятельно, без излишнего руководства извне. ***Эмоциональная автономия*** подразумевает освобождение от детской эмоциональной зависимости от родителей. Стремление к поведенческой автономии возникает в ходе взросления раньше (в подростковом возрасте), чем происходит сдвиг в сторону эмоциональной автономии, который характеризует юношеский возраст. Излишнее поощрение эмоциональной зависимости приводит к тому, что переходный возраст затягивается надолго; юноши и девушки смиряются с зависимостью и даже начинают предпочитать ее. В результате они не только не способны воспринимать себя как взрослого и самостоятельного человека, но и в действительности не способны самостоятельно принимать решения, касающиеся, например, профессионального выбора или выбора спутника жизни, и воплощать их в жизнь. Противоположностью излишней эмоциональной зависимости является эмоциональное отторжение, при котором юноши и девушки не получают никакой эмоциональной поддержки со стороны родителей, что имеет негативные последствия практически для всех аспектов развития.

К особенностям юношеского возраста относится ***интеграция ценностей*** семьи и группы сверстников. На этапе подросткового возраста дети проявляют конформизм по отношению к ценностям сверстников в школе или на улице и к ценностям родителей в семье. В юношестве ради достижения идентичности им приходится интегрировать разные виды ценностей или формировать свои собственные. Как правило, в школе сиюминутные решения (по вопросам прически, одежды или музыкальных пристрастий) подросток заимствует у сверстников, а по более существенным вопросам (куда пойти учиться или работать) предпочитает советоваться с родителями.

Отношения со сверстниками в юношеском возрасте играют не меньшую роль в развитии личности, чем у подростков. Здесь можно обнаружить две тенденции. С одной стороны, происходит *расширение диапазона общения*, т.е. возрастает чис-

ло групп, к которым подросток принадлежит. И здесь важным становится умение сочетать требования, нормы, ценности разных групп или принимать решение о выборе наиболее значимой группы. Для периода юности важно не просто принадлежать к той или иной группе, важно учитывать, что членство в одних компаниях более престижно, чем в других. Кроме того, решающую роль начинает играть статус в группе или ее влияние на свои статус и репутацию.

С другой стороны, выявляется растущая *индивидуализация общения*. Если подросток более всего стремился быть принятым группой в целом, то в юности сверстники уже делятся на референтных, чье мнение значимо, и на не обладающих для субъекта таким свойством. Если подростка больше интересует число приятелей, демонстрирующих положительное отношение к его персоне, то для юноши важно качество отношений с одним-двумя близкими друзьями. Для него существенно мнение нескольких товарищей, с которыми он обнаруживает сходство в ценностях, мнения остальных уже не влияют на его поведение. С возрастом подростки становятся более разборчивыми в дружбе, во время юношеского возраста происходит снижение числа близких друзей. Отношения с близким другом становятся интимно-доверительными, более глубокими и устойчивыми, чем у подростков. Впервые друг осознается как alter ego (другое «Я»), именно отсюда появляется напряженная жажда излить душу и одновременно острая неудовлетворенность существующими формами общения, страх показаться смешным, «потерять себя» в общении [Кон, 1984].

Обычно друзья имеют сходные социальные установки и ценности, а также обнаруживают сходство по своим личностным особенностям (общительность, агрессивность и др.), уровню популярности у сверстников, академической успеваемости, просоциальному поведению. Однако многие исследователи отмечают, что к возрасту юности, когда подростки вступают во взаимодействие с более широким окружением, они иногда выбирают друзей, которые отличаются от них самих по социальным установкам и ценностям, что позволяет им исследовать новые взгляды на жизнь [Берк, 2006].

Юношеская дружба полифункциональна: от простого совместного времяпрепровождения до глубочайшей исповедальности и самораскрытия. Близкие, удовлетворяющие дружеские отношения способствуют развитию Я-концепции, идентичности и способности понимать и принимать точку зрения других; предоставляют поддержку в сложных или стрессовых ситуациях. По мере того как дружба приобретает все более глубокий и интимный характер, подростки все чаще обращаются за советом по самым разным вопросам к близким друзьям, а не к родителям. Юноши и девушки советуются с друзьями по поводу того, с кем пойти на свидание, насколько интимным оно может быть, как одеться, какое хобби выбрать, в каких вечеринках участвовать, какие книги, журналы читать, а также по вопросам сексуальной жизни, проблемам личного характера. Однако по таким вопросам, как образование, финансы и планирование карьеры, они по-прежнему ищут совета у родителей [Крайг, 2000].

Одновременно с усилением интимности дружбы между представителями одного пола начинают складываться дружеские отношения между представите-

лями противоположного пола. Компании сверстников при переходе от подросткового к юношескому возрасту превращаются в разнополые группы, в которых приобретаются навыки общения с противоположным полом. Когда юноши и девушки не испытывают дискомфорта в непосредственном общении друг с другом, разнополые компании становятся менее важными, в то время как интерес к *романтическим свиданиям* повышается. Известно, что у девушек близкие дружеские отношения с противоположным полом завязываются раньше, чем у юношей [Крайг, 2000].

Любовь — одна из животрепещущих проблем юношеского возраста. Любовь не только индивидуальное чувство, но и специфическая форма человеческих взаимоотношений, предполагающая максимальную интимность, близость [Кон, 1979]. Первая любовь — это важное испытание, во многом влияющее на развитие личности. В ранней юности романтические свидания выполняют несколько важных *функций*, суть которых можно свести к следующему.

1. Развлечение — возможность развлечься, повеселиться со сверстником противоположного пола.
2. Социализация — возможность для юношей и девушек узнать друг друга и развить подходящие способы взаимодействия.
3. Статус — возможность поднять свой статус в группе сверстников, появившись среди них с привлекательным спутником/спутницей.
4. Выбор брачного партнера — возможность завязать отношения с представителями другого пола с целью выбора жены или мужа.
5. Секс — возможность приобрести сексуальный опыт или получить сексуальное удовлетворение.
6. Товарищеские отношения — возможность обрести друга противоположного пола, с которым можно общаться и вести общие дела.
7. Интимность — возможность установить тесные, значимые отношения с человеком противоположного пола [Там же].

Юношеская мечта о любви, по мнению И.С. Кона [1979], выражает прежде всего потребность в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости; эротические мотивы в ней почти не выражены или не осознанны. Более того, потребность в самораскрытии и интимной человеческой близости и чувственно-эротические желания часто не совпадают и могут быть направлены на разные объекты, что особенно типично для юношей [Кон, 1979]. Согласно Э. Эриксону [2000], юношеская влюбленность представляет собой попытку прийти к определению собственной идентичности путем проекции собственного первоначально неотчетливого образа на кого-то другого и лицезрения его уже в отраженном и проясненном виде. Истинная интимность возможна только при достигнутой эго-идентичности. В то же время любовь может способствовать достижению идентичности.

Несмотря на всю значимость общения, в юности сильнее по сравнению с предыдущими возрастными этапами проявляется как чувство одиночества, так и потребность в уединении. Юноши и девушки, с одной стороны, жаждут общения, боятся остаться без друзей, боятся одиночества, а с другой, ищут уединения, которое дает им возможность лучше осознать и понять себя. Именно в уединении,

в собственных мечтах и грезах юноши и девушки могут проиграть роли, которые им недоступны в реальной жизни, вступить в воображаемый диалог с теми лицами и партнерами, с которыми в повседневной жизни этот диалог невозможен или затруднен.

9.3 Учебно-профессиональная деятельность

В. Штерн утверждал, что в отрочестве человек не только формирует свои ценности и идеалы, но и пытается их реализовать. Эту особую деятельность подростка немецкий психолог назвал *серьезной игрой*, занимающей промежуточное положение между детской игрой и ответственной деятельностью взрослого [Обухова, 2001]. Примерами серьезной игры могут служить игры любовного характера (кокетство, флирт, мечтательное поклонение), выбор профессии и подготовка к ней, занятия спортом и участие в юношеских общественных организациях. Таким образом подросток учится ставить реалистичные цели, проверяет и укрепляет свои силы, определяет отношение к различным видам интересов, в которых он должен разобраться. Полезность и необходимость серьезной игры подчеркивается и другими исследователями. Б. Ливехуд [2000], например, считает, что не только в юности (от 16 до 21 года), но и в молодости (до 28 лет) человек должен иметь возможность попробовать себя во многих видах деятельности. Если же молодой человек в силу социально-экономических причин вынужден с юности заниматься одним и тем же делом, то это негативно сказывается на его личностном развитии.

В отечественной психологии ***ведущей деятельностью*** юношеского возраста считается ***учебно-профессиональная подготовка*** [Эльконин, 1989]. Учебная деятельность в юности приобретает новые направленность и содержание: теперь она ориентирована на будущее и связана с планируемой профессиональной подготовкой. Такая ориентация определяет избирательность отношения к некоторым учебным предметам. Они начинают делиться на нужные и ненужные; учеба в школе совмещается с посещением подготовительных курсов или с занятиями с репетиторами; иногда происходит включение в реальную трудовую деятельность. Поскольку в большинстве развитых стран на период юности приходится время выбора профессии, то многие психологи в качестве ведущей деятельности юности называют ***профессиональное самоопределение***.

Сегодня это многомерный и многоступенчатый процесс, развернутый во времени [Кон, 1979]. К моменту окончания школы о самоопределении говорить еще рано, так как это только намерения, планы на будущее, не реализованные еще в действительности [Практическая психология, 2000]. В ранней юности, с точки зрения И.В. Дубровиной, формируется лишь ***психологическая готовность к самоопределению***, т.е. сформированность психологических образований и механизмов, обеспечивающих возможность роста личности сейчас и в будущем. Ценностно-нравственный аспект, развитие рефлексии и самопознания, потребность в

профессиональной компетентности признаются Н.С. Пряжниковым [1996] центральными моментами в профессиональном самоопределении. Он называет следующие психологические факторы, составляющие основу профессионального самоопределения:

- осознание ценности общественно-полезного труда;
- общая ориентировка в социально-экономической ситуации в стране;
- осознание необходимости общей и профессиональной подготовки для полноценного самоопределения и самореализации;
- общая ориентировка в мире профессионального труда;
- выделение дальней профессиональной цели (мечты);
- согласование мечты с другими важными жизненными целями (семейными, личностными, досуговыми);
- знание о выбираемых целях;
- знание о внутренних препятствиях, осложняющих достижение избранной цели, и др.

Профессиональное самоопределение рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но как процесс чередующихся выборов, промежуточных решений, поиска смысла в выбираемой и осваиваемой профессиональной деятельности. Профессиональное самоопределение обычно подразделяют на ряд этапов. Рассмотрим одну из многочисленных теорий профессионального выбора — ***теорию компромисса с реальностью*** Э. Гинзберга [Райс, 2000]. Гинзберг выделяет в процессе выбора профессии три стадии.

1. ***Стадия фантазии*** продолжается до 11 лет. В это время дети воображают, кем они хотят быть, независимо от реальных потребностей, способностей, подготовки, возможности получить работу по этой специальности и других реалистических соображений. Ребенок на этой стадии еще не умеет связывать цели и средства, его мечты еще не переросли в жизненные планы, его отличает малодифференцированное представление о профессиях.

2. ***Гипотетическая стадия*** длится с 11 до 17 лет и подразделяется на четыре периода:

- ***период интереса*** (11–12 лет), когда дети делают свой выбор, главным образом руководствуясь своими склонностями и интересами («я люблю смотреть исторические фильмы или читать исторические книги — стану историком»);
- ***период способностей*** (13–14 лет), во время которого подростки больше узнают о требованиях, предъявляемых данной профессией, о различных способах обучения и подготовки. Однако свой выбор в первую очередь они основывают на своих способностях («мне лучше всех в классе дается математика — стану математиком»);
- ***период оценки*** (15–16 лет), когда молодые люди пытаются «примерить» те или иные профессии, приложить их к собственным интересам и ценностям, сопоставляют предъявляемые данной специальностью требования со своими ценностными ориентациями и реальными возможностями;
- ***переходный период*** (около 17 лет), в течение которого осуществляется переход от гипотетического подхода к выбору профессии к реалистическому под дав-

лением со стороны школы, сверстников, родителей и других обстоятельств на момент окончания среднего учебного заведения.

3. ***Реалистическая стадия*** (от 17 лет и старше), на которой подростки стараются принять окончательное решение — выбрать профессию. Эта стадия делится на три периода:

- ***период исследования*** (17–18 лет), когда прилагаются активные усилия для приобретения более глубоких знаний и понимания;
- ***период кристаллизации*** (19–21 год), во время которого значительно сужается диапазон выбора и определяется основное направление будущей деятельности;
- ***период специализации*** (старше 21 года), когда общий выбор уточняется выбором конкретной узкой специализации.

Результаты исследований в основном подтверждают эту теорию, хотя многие ученые полагают, что теория Гинзберга страдает излишней жесткостью в определении последовательности и длительности стадий выбора профессии [Райс, 2000]. Последовательность, характер и хронология стадий могут быть различными. Некоторые люди могут определиться в выборе еще совсем в юном возрасте, другие длительное время (иногда — никогда) не могут соотнести свои интересы и способности с требованиями профессии, с возможностью получить работу, продолжая менять профессии, даже будучи взрослыми. Кроме того, профессиональное самоопределение не заканчивается с выбором первой профессии.

Существует множество ***факторов***, влияющих на выбор профессии юношами и девушками: мнение родителей, сверстников и учителей; гендерный фактор; культурные ожидания; интеллект, индивидуальные способности и интересы; фактор мотивации и личностный фактор (самооценка, уровень притязаний и др.); уровень информированности; материальное вознаграждение и моральное удовлетворение; фактор социально-экономического статуса и престижа, национальные традиции и др.

Большое значение в профессиональном самоопределении играет субъективная значимость информации. Часто возникают субъективно обусловленные предпочтения получения информации о профессиях, связанные со степенью доверия к каналам получения информации, выбору и доверительным отношениям к определенным референтным группам как носителям престижных профессий. В этом отношении наибольший интерес для юношества представляют сведения о требованиях, которые предъявляются человеку на рабочем месте, равно как и степень социальной значимости этой профессии в обществе. Следующую позицию занимают такие факторы, как условия труда, материальное обеспечение, перспективность карьерного продвижения. Определенное влияние имеет и мода на профессию, бытующая в обществе или в данном регионе проживания. Влияние ближайшего окружения на формирование профессиональных предпочтений базируется на известном социально-психологическом феномене, суть которого состоит в том, что информация, побуждение, исходящее от представителей «своей группы», воспринимается более положительно, чем воздействие, исходящее от «чужих». Высокую субъективную значимость имеют также сведения о мире профессий и возможной

ориентации на те или иные профессии, исходящие из неофициальных источников информации [Мальцева, Рощин, 2006].

С точки зрения ряда исследователей, процессы *профессионального* (кем быть?) и *личностного* (каким быть?) самоопределения идут параллельно, неизбежно пересекаясь. Существует также мнение, что подлинное профессиональное самоопределение возможно лишь во взаимосвязи с самоопределением личностным, которое предшествует профессиональному и является его основой. Выбор профессии является выбором личностным, экзистенциальным, к которому большинство старшеклассников еще не готово [Калитеевская, Леонтьев, 2006]. При этом обществом неявно полагается, что юноши и девушки, формирующие свои жизненные планы, ставящие себе профессиональные и жизненные цели, не только достаточно определились по отношению к ценностям, но и изучили собственные возможности. Однако поскольку многие старшеклассники не готовы к такому сопоставлению, то выбор профессии осуществляется ими психологически незрелым способом. Это происходит либо под воздействием случайных внешних обстоятельств, либо под влиянием друзей, либо по подсказке родителей.

Основная задача профориентации состоит в том, чтобы помочь сформировать *эффективное решение*, отвечающее как индивидуальным, так и общественным потребностям в данных профессиях. Одним из показателей эффективного решения выступает значимость профессии или сферы деятельности, что обусловлено конкретными общественно-историческими условиями развития общества. Например, сегодня такие изменения претерпела профессия банковского служащего, в недавнем прошлом она была мало востребована молодежью и тем более мужчинами. Показателем эффективного решения в выборе профессии может стать и учет модели затрат, т.е. чем готов пожертвовать молодой человек или его семья ради достижения поставленной цели и жизненного благополучия в будущем. При этом затраты на образование в разных социальных группах населения и в разных регионах будут весьма отличаться. Поэтому при оценке затрат большое значение имеет характер самооценки подростка. Неадекватная самооценка приводит к переоценке своих возможностей в реализации принятых решений, что выражается в социальной дезадаптации, мучительном поиске своего места в жизни.

Прогнозы относительно целесообразности принятого решения в выборе профессии часто носят вероятностный характер и предполагают наличие некоторого риска. Цена риска в ситуации выбора профессии — еще одна сторона эффективного решения. Риск может переоцениваться или недооцениваться. Наиболее часто цена риска — это отсрочка в достижении цели, когда причиной неоптимального решения оказывается переоценка степени риска и его цены. В целом процесс профориентации и выбора профессии — весьма сложный и ответственный период в жизни подростка. Он может сопровождаться мучительным поиском решений и рядом ошибок. В некоторых исследованиях представлены объективные и субъективные факторы, обусловливающие сложный процесс принятия решений профессионального выбора [Кабаченко, 1990]. Среди них выделяются следующие:

- несвоевременность постановки проблемы;
- отсутствие достаточных источников информации и доверия к ней;

- негативная установка в отношении официальных каналов информации;
- отсутствие полной ориентировки о сущности избираемой профессии;
- низкий уровень самооценки и критичности в ситуации выбора профессии;
- переоценка фактора престижности профессии;
- отсутствие долгосрочных целей и жизненных планов;
- несоответствие модели затрат и усилий личности для достижения целей;
- отсутствие прогноза целесообразности принятия решения;
- низкая общеобразовательная подготовка и учебный старт;
- переоценка цены риска при выборе профессии.

А.Г. Грецов [2008] перечисляет основные ***ошибки*** старшеклассников ***в выборе профессии***:

1) отождествление профессии со школьным предметом;
2) ориентация на мнение случайных людей;
3) выбор профессии по внешнему впечатлению о ней;
4) выбор профессии «за компанию»;
5) недостаточный учет своих способностей;
6) перенос отношения к человеку на отношение к его профессии;
7) выбор исключительно по признаку престижности;
8) выбор вопреки, назло чему-либо или кому-либо;
9) игнорирование медицинских противопоказаний;
10) отсутствие запасных вариантов выбора.

В подобных случаях у молодого человека остается возможность определиться в дальнейшем в процессе профессионального становления, поскольку профессиональное самоопределение — это сложный и длительный процесс. Многие люди успешно это делают, поскольку в каждой профессии можно найти способы реализации самых разных ценностей и склонностей. Если это не удается, то человеку приходится либо найти в себе силы сменить профессию, либо всю жизнь жаловаться на судьбу. Именно по данным причинам считается полезным, когда молодой человек имеет возможность испытать свои силы и возможности в нескольких сферах деятельности [Ливехуд, 2000], а не останавливаться на первом выборе.

Во многом этому способствуют осознание проблемы и всесторонняя информированность о различных сторонах рынка труда, востребованности и перспективности будущей профессии, что может стать основой поиска окончательного решения. Выбор приемлемого решения чаще осуществляется из нескольких альтернатив. В исследованиях по психологии и социологии труда выявлены некоторые индивидуальные стили поиска решений [Маркова, Рощин, 2004]:

- ***импульсивные***, когда варианты решений возникают легко, но отличаются слабой реалистичностью и аргументированностью;
- ***уравновешенные*** решения сочетают в себе выдвижение ряда альтернатив и их взвешивание с доминированием критических оценок;
- ***инертные*** решения возникают как результат неуверенного и осторожного поиска альтернатив без критического осмысления;
- ***рациональные*** решения отличаются особой тщательностью выдвижения и оценки гипотез, их полноценной и всесторонней критикой с точки зрения прогностичности будущего этой профессии.

Таким образом, процесс профессионального самоопределения и выбора профессии надо рассматривать как многоэтапный процесс выработки и принятия решения. Одним из способов преодоления психологических трудностей на этом пути может стать анализ возможных ошибок при выборе профессии и осознание последовательного поэтапного решения этой сложной проблемы жизненного выбора.

9.4

Когнитивное развитие

К концу подросткового возраста общие умственные способности уже сформированы, т.е., с точки зрения Ж. Пиаже, подростки в большинстве случаев достигают той стадии развития мышления, которую он называет *стадией формальных операций*. На протяжении юности продолжается лишь совершенствование ***формально-операционального интеллекта***, включающего абстрактное, теоретическое, гипотетико-дедуктивное мышление, не связанное с наличным опытом или конкретными условиями внешней среды. Совершенствуется владение сложными интеллектуальными операциями анализа и синтеза, теоретического обобщения и абстрагирования, аргументирования и доказательства; растет систематичность, устойчивость и критичность мышления; идет становление самостоятельной творческой деятельности [Шаповаленко, 2004].

Следствием развития гипотетико-дедуктивного мышления многие авторы считают развитие ***метапознания*** [Крайг, 2000], которое включает в себя способность размышлять, формировать стратегии и планировать. Таким образом, когнитивное развитие в юности включает в себя:

1) более эффективное использование отдельных механизмов обработки информации, таких как сохранение ее в памяти и перенос;

2) развитие более сложных стратегий для различных типов решения задач;

3) более эффективные способы получения информации и ее хранения в символической форме;

4) развитие исполнительных функций более высокого порядка (метафункций), в том числе планирования и принятия решений, и повышение гибкости при выборе методов из более широкой базы знаний и сценариев [Там же]. Согласно одной из моделей, существуют девять составляющих принятия решения: выбор, осознание, креативность, компромисс, предусмотрительность, правильность, критичность, последовательность и ответственность, которые в большей степени развиты у старших подростков (15–17 лет), чем у младших [Райс, 2000].

К этому добавляются также более совершенная *способность к рефлексии или самоанализу*: собственные мысли, переживания, поступки становятся предметом мысленного рассмотрения и анализа [Ремшмидт, 2000]. Благодаря когнитивному развитию, совершенствованию рефлексивных умений на протяжении юности подростковый эгоцентризм обычно идет на убыль: юноши и девушки начинают осознавать, что они не находятся в центре внимания всего мира [Крайг, 2000].

Возрастная особенность интеллектуального развития в юности также состоит в быстром развитии *специальных способностей*, часто связанных с выбираемой профессиональной областью (математических, педагогических и др.). В итоге когнитивные структуры приобретают очень сложное строение и индивидуальное своеобразие [Практическая психология, 2000].

В результате когнитивного развития, по мере того как интеллект достигает уровня формальных операций, а содержание мышления становится более широким и сложным, происходит формирование ***мировоззрения*** — одного из новообразований периода юности. Это обобщенное представление о мире, об окружающей действительности, о других людях и о себе. Появление новых и совершенствование старых когнитивных умений обусловливает потребность молодых людей в ***теоретизировании***, в построении неких общих моделей и целостных концепций, например, построение справедливого общества или проект автодвижения в мегаполисе без пробок. Умение абстрагироваться от конкретных «здесь и сейчас» позволяет рассматривать реальность лишь как один из вариантов возможных моделей мира. Способность строить идеальные модели и сравнивать их с реальным положением дел, видимо, и является одной из причин свойственного юности *критического отношения* к обществу, старшему поколению, сложившейся системе социальных ценностей и т.п. Таким образом, характерными особенностями юношеского мировоззрения являются идеализм и максимализм.

9.5 Личностное развитие

Юность — это время усиления саморефлексии, потребности в углубленном самоанализе, повышения интереса к себе, поисков и обретения идентичности, достижения устойчивой Я-концепции, время напряженного осмысления вопросов: «Кто я?», «Какой я?», «Чего я хочу?», «Каковы мои возможности и перспективы?», «Какой жизненный путь мне избрать?» и т.д. [Крайг, 2000; Ливехуд, 2000; Практическая психология, 2000; Эриксон, 1996].

Источником, внутренним динамическим фактором развития личности, согласно модели В.А. Петровского [2010, с. 267], начинает выступать противоречие: «Я не похож на других» и «Я — как все» (противоречие «Я» уникального и «Я» заурядного). Данное противоречие порождает новую цель: осознать свою уникальность, свое несходство с другими, найти свою идентичность и благодаря ей обрести значимость в глазах других. Действительный путь развития, как подчеркивает В.А. Петровский [2010], состоит не в том, чтобы использовать уже имеющиеся варианты и шаблоны поведения (например, через подражание своим кумирам), а в том, чтобы осознать свою исключительность, непохожесть на других, начать движение к самоопределению.

По мере накопления опыта реального взаимодействия с другими, общения и деятельности складывается более *обобщенная, устойчивая, реалистическая и не-*

зависимая Я-концепция. Она становится более сложной и дифференцированной, возрастает значимость системы собственных ценностей для построения Я-образа и для самооценивания. В юности по сравнению с подростковым образом теряется аффективная окрашенность по отношению к своему «Я». Многие исследователи отмечают, что при переходе к юности, т.е. после 15 лет, происходит повышение глобальной самооценки, более устойчивыми становятся частные самооценки. На первый план выступает когнитивный компонент, принимающий на себя функцию регулятора эмоций, адресующихся собственному «Я»; растет осознанное отношение к себе, сбалансированность развития когнитивного и эмоционального компонентов самооценки [Захарова, 1989]; расширяется содержание самооценки. Она становится более обобщенной, интегрированной, и в то же время проявляется стремление к тонкой индивидуальной характеристике, создающей абрис собственного «Я», неповторимого и резко отличного от других. Ключевое место начинают занимать личностные и моральные ценности; растет реалистичность, устойчивость, объективность самооценки [Кон, 1984]. Структурирование времени жизни от прошлого к будущему — преобразование прошлого опыта («Я» в прошлом), преодоление узости и ограниченности настоящего («Я» в настоящем), обретение способности предвидения своего будущего («Я» идеальное) — выступает важнейшей детерминантой возрастного развития [Болотова, Штроо, 2002].

Что касается гендерных особенностей самооценки, то в ряде исследований установлено, что глобальное самоуважение у девушек ниже, чем у юношей, и эта разница наибольшего значения достигает в возрасте 15–18 лет [Бороздина, 1999; Кон, 2009].

Хотя самооценка и Я-образ в юности по сравнению с подростковым возрастом становятся более позитивными, целостными, устойчивыми и независимыми, они все же еще далеки от оптимальных. В данный возрастной период важную роль в процессе самооценивания и построения Я-образа играют внешние условия: социальное признание, физическая привлекательность, достижения, успехи. Поиск своего «Я», своих внутренних стандартов и ценностей обусловливает стремление к соотнесению себя с другими людьми («Я — значимые другие», «Я — мы», «Я — они», «Я — близкий другой»). Отсюда на первый план выходит такой механизм самооценивания, как *социальное сравнение*. Подросток оценивает свои качества, способности и возможности, а также ценность своего «Я» в сравнении с другими: «лучше, чем кто-либо» или «хуже, чем кто-либо». Обострение противоречия между собственными и чужими представлениями о себе выступает в юности как конфликт: *уникальное «Я» — заурядное «Я»* [Петровский, 2010]. Преобладание именно такого противоречия и механизма самооценивания, равно как еще не принятые, не выработанные устойчивые цели, ценности и стандарты, обусловливают хрупкость самооценки.

Расширение временной перспективы в сторону отдаленного будущего создает у подростка выраженную интенцию *к временóму сравнению* на континууме «Я есть — Я буду». Он оценивает себя не по реальным качествам, способностям, результатам деятельности, а по предполагаемым, будущим или желаемым, что мо-

жет привести к росту неадекватности самооценки, к излишней самоуверенности или, наоборот, к росту тревожности и пессимизма. Только достижение целостности и устойчивости Я-концепции, понимание и принятие «Я» во всех его аспектах, выработка своих стандартов и целей позволяют юношам и девушкам при самооценивании опираться на свою идентичность и, следовательно, быть менее зависимыми от внешних факторов и оценок.

Одной из основных проблем юношеского возраста выступает ***проблема смысла жизни***. Некоторые исследователи говорят о ***философской направленности личности*** в период юности [Практическая психология, 2000], для которой характерны романтизм, стремление решать свою судьбу в мировом масштабе, потребность найти себя, свое предназначение в жизни, определить смысл своего существования. При этом отмечается, что для юношей и девушек характерны, с одной стороны, лишенные конкретики, носящие крайне общий характер искания смысла своего существования, а с другой — деловой, достаточно прагматичный выбор профессии. Искания своего предназначения, смысловых жизненных опор, смысла своего существования так или иначе связаны с процессом становления идентичности.

Центральным психологическим новообразованием юности является ***готовность (способность) к личностному и жизненному самоопределению*** [Там же], или установление ***первой цельной формы идентичности*** [Эриксон, 2000]. Становление идентичности — это долгий и трудный процесс определения самого себя, своих ценностей и жизненных целей, формирования представлений о себе, дающих возможность чувствовать свою непрерывность, тождественность, целостность и уникальность [Там же]. Поиск и определение сущности своего «Я» включает многие жизненные выборы: сексуальной ориентации и полоролевых идеалов, образования и профессии, стиля межличностных взаимоотношений и референтных групп, этнической и религиозной принадлежности, нравственных принципов и ценностных ориентаций. Э. Эриксон связывает юность с ***кризисом идентичности.*** Он представляет собой выбор жизненного пути, когда молодой человек должен осмыслить и объединить различные собственные качества и способности, связанные с семейными, гендерными, социальными, профессиональными ролями, в непротиворечивую целостность, переосмыслить ценности, планы и приоритеты, согласовать их с собственным прошлым и с будущими проектами, а также с оценками значимых других людей. В результате подростки, которые проходят через данный процесс внутреннего душевного поиска, достигают *зрелой идентичности*. Негативное завершение юности описывается Э. Эриксоном как *смешение идентичности*, когда подростки не могут сделать жизненно важные выборы, определить свое «Я», свои цели и свой жизненный путь. Как следствие, они оказываются неподготовленными к психологическим задачам взрослости. Э. Эриксон полагал, что общая дилемма юности ***достижение идентичности — диффузия идентичности*** может быть конкретизирована следующими дилеммами [Райс, 2000]:

1) временна́я перспектива — расплывчатое чувство времени;
2) уверенность в себе — застенчивость;

3) экспериментирование с различными ролями — фиксация на одной роли;
4) ученичество — паралич трудовой деятельности;
5) сексуальная поляризация — бисексуальная ориентация;
6) отношения лидер/подчиненный — неопределенность авторитета;
7) идеологическая убежденность — размытость системы ценностей.

Э. Эриксон ввел понятие «психосоциальный мораторий» для обозначения санкционированного обществом определенного интервала времени между подростковым периодом и взрослостью, когда юноши и девушки занимаются ролевым экспериментированием, пробуют себя в различных социальных и профессиональных ролях. Он указывает, что в различных обществах продолжительность и интенсивность протекания этого периода различны, но если к концу периода юности индивиду не удается сформировать свою идентичность, когда он не может оптимально разрешить представленные выше дилеммы, то возникают специфические трудности:

— *диффузия времени* — нарушение восприятия времени: возникает ощущение либо жесточайшего цейтнота и человек ничего не успевает, либо растянутости и пустоты, скуки и никчемности;

— *застой в работе* — нарушение работоспособности, выражающееся в поглощенности бесполезными для дальнейшего развития вещами в ущерб всем остальным занятиям, возвратом к эдиповой ревности и зависти к братьям и сестрам; неспособность ни продолжить образование, ни выбрать работу;

— *отрицательная идентичность*, проявляющаяся прежде всего в отрицании всех предлагаемых социально-значимых ролей и ценностей, ориентация на противоположное — опасный, вредный, асоциальный образец.

Дж. Марсиа, основываясь на концепции Э. Эриксона, выделил четыре основных ***варианта (статуса) формирования идентичности***: предрешенность, диффузия, мораторий и достижение идентичности [Берк, 2006; Крайг, 2000]. Они определяются с учетом двух факторов: 1) прошел ли человек через период принятия собственных решений, называемый *кризисом идентичности*; 2) принял ли он решения, связал ли себя твердыми обязательствами относительно сделанного выбора системы ценностей или будущей профессиональной деятельности.

• ***Предрешенность***, или ***предрешенная идентичность***, наблюдается тогда, когда молодой человек или девушка, не проходя через кризис идентичности, т.е. не проходя периода выработки самостоятельных решений, приняли определенные ценности, цели, социальные обязательства. Они выбрали профессию, религиозные и ценностные ориентации, но этот выбор не был самостоятельным. Они усваивают готовую идентичность, выбранную за них и для них авторитетными фигурами, обычно родителями. У этой категории молодых людей переход к взрослости происходит гладко, практически без конфликтов. Они, как правило, не испытывают тревоги, имеют сильные позитивные связи со значимыми другими, их действия отличаются последовательностью и стабильностью. Юноши и девушки в статусе предрешенности склонны к меньшему самоуважению по сравнению с теми, кто находится в статусе моратория или зрелой идентичности, они более зависимы от других, их отличают догматичность, ригидность, нетерпимость.

- ***Статус моратория*** свойствен тем, кто находится в эпицентре кризиса идентичности. Подростки с этим статусом еще не сделали четкие жизненные выборы, находятся в процессе исследования, заняты поиском себя, экспериментированием с различными ролями, пытаются разобраться в противоречивом мире и сделать правильный выбор из многих альтернатив. Их отличает высокий уровень тревоги, неудовлетворенность своей жизнью и собой, конфликтность в общении, борьба за свободу.
- ***Диффузия идентичности*** — наименее благоприятный вариант развития. Молодые люди, находящиеся в этом статусе, не придерживаются каких-либо четких целей и ценностей, не принимают никаких решений и не обдумывают их принятие. Они пытаются уйти от любой ответственности, живут сегодняшним днем, стремятся лишь к получению удовольствия, полагаясь на милость удачи или судьбы. Молодые люди с этим статусом гораздо чаще, чем их более зрелые сверстники, употребляют наркотики и злоупотребляют алкоголем, отличаются склонностью к депрессии или суицидальному поведению. В этой группе чаще встречаются юноши и девушки, отвергавшиеся своими родителями, и те, к которым родители были безучастны.
- ***Статус достижения идентичности*** — статус тех, кто прошел через кризис идентичности и принял на себя обязательства вследствие самостоятельных решений. В результате молодые люди стремятся жить в соответствии с собственными нравственными принципами, установленными ценностями, профессиональными выборами. Их отличает чувство психологического благополучия и самоуважения, низкий уровень тревожности, высокая мотивация достижения, более гармоничные отношения с родителями, большее соответствие между реальным и идеальным «Я».

Подлинная (достигнутая) идентичность является показателем психической зрелости человека, его способности самостоятельно решать проблемы, которые ставит перед ним жизнь, и самому нести ответственность за принятые решения.

Статусы идентичности не всегда сменяют друг друга в точном соответствии с описанной Дж. Марсиа последовательностью: предрешенность, мораторий, достижение идентичности. При этом статус диффузии идентичности в юности рассматривался как отклонение от нормального хода развития. Такая последовательность не всегда соответствует действительности [Райс, 2000]. Во-первых, значительное число подростков вступает в период юности в статусе размытой идентичности; кто-то в нем так и остается. Во-вторых, некоторые молодые люди вообще не проходят статус моратория и не достигают зрелой идентичности, прочно закрепившись в статусе досрочной (предрешенной) идентичности. В-третьих, иногда достигшие зрелой идентичности люди регрессируют и возвращаются к более низким статусам, например, на этап моратория или предрешенной идентичности. Кроме того, поскольку идентичность многокомпонентна (сексуальная, психическая, этническая, социальная, профессиональная, моральная, религиозная и т.д.), то разные компоненты идентичности могут находиться в разных статусах. Например, юноша может установить сексуальную идентичность, но в это же время в профессиональной идентичности он находится в статусе моратория, в религиозной —

в статусе предрешенной идентичности, а в идеологической — в статусе диффузной идентичности. Некоторые психологи считают, что *личностное самоопределение*, т.е. определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей, рассматривается как исходное, дающее начало всем другим видам самоопределения [Гинзбург, 1994].

Частью разрешения кризиса идентичности является построение системы ценностей и этических принципов, приобретение личных моральных норм как ориентиров собственного поведения. ***Построение и переоценка ценностей*** — основной процесс в моральном развитии в период юности. Разрушение авторитетов, отрицание родительских ценностей или их переоценка, восприимчивость к новым идеям и ценностям позволяют юношам и девушкам выработать собственную систему ценностей, которой они руководствуются, принимая жизненно важные решения. Согласно концепции Л. Колберга, в нравственном развитии юноши и девушки уже могут находиться на ***постконвенциональном уровне***, основанном на моральных принципах. Они ориентируются на мораль общественного договора, индивидуальных прав и демократически принятого закона (5-я стадия: нужно соблюдать законы данной страны ради всеобщего благосостояния) или на мораль, основанную на законах свободной совести (6-я стадия: нужно следовать универсальным этическим принципам) [Крайг, 2000]. Однако содержание ценностей и моральных принципов в период юности во многом зависит от культурного контекста и исторического периода, в котором живут юноши и девушки. Кроме того, процесс нравственного развития личности в период юности, так же как и в предшествующие периоды, тесно связан с социальным контекстом, в первую очередь с взаимоотношениями с родителями и сверстниками.

Важнейшей психологической особенностью периода юности является устремленность в будущее. Из всей полученной информации об обществе и о себе вступающий в самостоятельную жизнь человек строит свой проект будущего. Поэтому развитие готовности и способности к предварительному самоопределению предполагает построение ***жизненных планов на будущее***, которые включают в себя не только цели, но и конкретные способы их достижения, оценку своих субъективных и объективных ресурсов. В первую очередь жизненные планы юношей и девушек касаются профессионального становления. Более совершенные когнитивные способности помогают молодым людям сделать свой профессиональный выбор и наметить пути его реализации. Они в состоянии проанализировать реальные и гипотетические варианты, а также оценить свои таланты и способности, соотнести их с требованиями профессии и уровня подготовки к ней. Недаром Э. Гинзберг [Райс, 2000] считает, что профессиональный выбор становится реалистическим не раньше чем в конце юности.

Становление эго-идентичности и формирование жизненных планов обусловливают в период юности переход к ***самодетерминации*** поведения, смещение движущих сил личностного развития извне вовнутрь на основе интеграции и полноценного развития механизмов свободы и ответственности. Исследователями выделены ***четыре паттерна самодетерминации*** у подростков [Калитеевская, Леонтьев, 2007].

1. *Автономный*: стабильное позитивное самоотношение, внутренняя опора при принятии решений, основанных на личных ценностях и собственных критериях оценки. Принятие со стороны родителей без ограничений автономии.

2. *Симбиотический*: подростки страдают от постоянного контроля и эмоционального отвержения со стороны матерей, отцы же считают их недостаточно взрослыми. У подростков формируется нестабильное и негативное самоотношение, зависимое от внешней оценки. Они чувствуют себя несвободными, но ответственными за реализацию ценностей, причем заданных извне, а не своих собственных. Это квазиответственность. Причина — страх потерять родительскую любовь, высказывая собственное мнение и протестуя против неограниченного влияния родителей. Подросток отказывается от своей автономии для сохранения внешней поддержки, покупаемой ценой собственного «Я».

3. *Импульсивный* (обнаруживается у мальчиков): диффузное, нестабильное, скорее, положительное самоотношение и внешний локус контроля, т.е. дефицит ответственности. При этом внутренняя опора — в принятии решений. Родительское отношение: попустительство со стороны матери, давление и отсутствие личностной включенности со стороны отца. Свобода заменена бунтарством и конфронтацией, однако поскольку молодые люди не имеют четких идеалов, ими легко манипулировать.

4. *Конформный* (у девочек): характеризуется критериями выбора, заданными извне, и ссылкой на внешние обстоятельства при оценке результатов деятельности. Родительское отношение: скрытое отвержение, воспитание по типу «как все». Самоотношение нестабильно, зависит от внешних оценок, которые требуется заслужить поведением «как надо».

Согласно эмпирическим исследованиям [Калитеевская, Леонтьев, 2006], среди молодых людей с автономным паттерном самодетерминации больше девушек и старших подростков (16–17 лет), т.е. эта форма самодетерминации представляет собой примерно то же, что и достигнутая идентичность. Причем и та и другая формы являются, скорее, идеалом. В реальности же большая часть юношей и девушек сохраняет черты психической незрелости: диффузной идентичности, конформной самодетерминации или импульсивности. Таким образом, критерием окончания юношеского возраста следует признать не личностную, а ***психосоциальную зрелость*** — соответствие уровня психического развития индивида требованиям, которые предъявляет ему общество. Человек, адаптировавшийся к условиям современного ему социума, может считаться взрослым, завершившим важнейший период своего психического развития. Достиг ли он подлинной психической зрелости, покажет его дальнейшая жизнь, а точнее, будет ли в ней происходить дальнейшее личностное развитие или нет.

* * *

Итак, основными ***новообразованиями*** периода юности являются *готовность к личностному и профессиональному самоопределению* (становление идентичности); устойчивая и независимая Я-концепция; построение системы ценностей и этических принципов как ориентиров собственного поведения; формирование мировоззрения и жизненных планов; переход к самодетерминации поведения.

Контрольные вопросы

1. В чем своеобразие социальной ситуации развития в период юности? Каковы основные задачи развития в юношеском возрасте?
2. В чем специфика общения с близкими взрослыми в период юности?
3. Каковы особенности взаимоотношений со сверстниками в юношеском возрасте?
4. Раскройте основные этапы и закономерности профессионального самоопределения в период юности.
5. Охарактеризуйте особенности когнитивного развития в юношеском возрасте.
6. В чем состоит специфика самосознания и Я-концепции в период юности?
7. Раскройте понятие идентичности и варианты ее формирования.
8. Объясните понятие «психосоциальный мораторий». Приведите примеры, характеризующие психосоциальный мораторий.
9. Почему исследователи говорят о философской направленности личности в период юности? В чем она заключается?
10. Установите соответствие между стадиями идентичности по Дж. Марсиа и формами самодетерминации по Е.Р. Калитеевской [2007].

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Ведущей деятельностью, согласно Д.Б. Эльконину, в период юности является:** а) учебно-орудийная деятельность; б) учебная деятельность; в) учебно-профессиональная деятельность; г) интимно-личностное общение
2	**Мораторий — это:** а) статус идентичности тех, кто принял на себя обязательства, не проходя через кризис идентичности: б) статус идентичности тех, кто не прошел через кризис идентичности и не принял на себя никаких обязательств; в) статус идентичности тех, кто прошел через кризис идентичности и принял на себя обязательства вследствие самостоятельных решений; г) статус идентичности тех, кто находится в самом центре кризиса идентичности
3	**Склонность к теоретизированию становится насущной психологической потребностью в:** а) младшем школьном возрасте; б) подростковом возрасте; в) юношеском возрасте; г) дошкольном возрасте

№	ВОПРОСЫ
4	**Предрешенность — это:** а) статус идентичности тех, кто принял на себя обязательства, не проходя через кризис идентичности; б) статус идентичности тех, кто не прошел через кризис идентичности и не принял на себя никаких обязательств; в) статус идентичности тех, кто прошел через кризис идентичности и принял на себя обязательства вследствие самостоятельных решений; г) статус идентичности тех, кто находится в самом центре кризиса идентичности
5	**Центральным новообразованием юношеского возраста выступает:** а) рефлексия; б) чувство взрослости; в) эго-идентичность; г) произвольность
6	**Аффективный центр жизни в юношеском возрасте:** а) первая влюбленность; б) обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив; в) отношения со сверстниками; г) отношения с родителями
7	**По мнению Э. Эриксона, главная проблема, требующая своего разрешения в период юности, — это:** а) эго-идентичность — спутанность ролей; б) близость — изоляция; в) продуктивность — застой; г) инициативность — чувство вины
8	**Ряд исследователей полагает, что периоду юности свойственна:** а) общественная направленность личности; б) техническая направленность личности; в) гуманитарная направленность личности; г) философская направленность личности.
9	**Одним из новообразований юношеского возраста выступает:** а) готовность к личностному и профессиональному самоопределению; б) готовность только к личностному самоопределению; в) готовность только к профессиональному самоопределению; г) готовность к решению задачи: близость — изоляция
10	**В период юности в поведении человека совершается переход к:** а) причинной детерминации; б) самодетерминации; в) целевой детерминации; г) детерминации, обусловленной мнениями сверстников

Рекомендуемая литература

Берк Л. Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006. С. 726–735; 775–792; 856–861.

Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49–55.

Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.В. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 68–79.

Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. С. 192–207.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 558– 640.

Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогич. об-во России, 2001. С. 338–361.

Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. С. 176–183; 238–250; 394–404.

Эриксон Э. Жизненный цикл: эпигенез идентичности // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 313–317.

ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ

ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛОСТИ

10
глава

ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ ВЗРОСЛОСТИ

10.1
Общая характеристика развития в период взрослости

Долгое время изучение развития человека было прерогативой детской психологии, когда развитие понималось лишь как «превращение ребенка во взрослого» [Ананьев, 1957, с. 21]. Взрослость же рассматривалась как относительно стабильная фаза онтогенеза, период «психической окаменелости», «как некое сплошное статическое состояние, качественно не изменяющееся до наступления старости. В этом состоянии якобы нет существенных новообразований развития, а по существу нет и самого развития» [Там же, с. 165–167]. «Кажется очевидным, что вступление в возраст взрослости в определенной степени завершает процесс развития, и, следовательно, можно предположить, что последующий этап жизни мало что добавляет к психологической характеристике индивида» [Баттерворт, Харрис, 2000, с. 307]. В отечественной психологии такой подход к взрослости справедливо критиковался Б.Г. Ананьевым. Под его руководством выполнены широкие экспериментальные исследования, посвященные проблеме развития взрослых, позволившие раскрыть существенные внутренние закономерности данного процесса. Эти работы являлись возрождением идеи Н.А. Рыбникова (1890–1961) о создании ***акмеологии*** как науки о закономерностях развития взрослого человека.

В Древней Греции период приблизительно с 30 до 45 лет считался вершиной жизни, вершиной накопленных сил, вот почему этот возраст и свойственное ему состояние духа называлось ***акме*** (akme (*греч.*) — вершина, высшая точка). ***Акме*** — это высший для каждого человека уровень развития его физического здоровья, ума, чувств, воли, наиболее полный расцвет человеческой личности, позволяющий добиваться наибольшего результата [Бодалев, 1998; Карсаевская, 1997]. Изучение взрослого человека стало предметом акмеологии — науки, изучающей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии [Там же].

В настоящее время в психологии считается уже почти бесспорной идея непрерывности, безграничности, абсолютности процесса развития человека, для которого не существует какого-либо предела или конечного состояния (см. [Абульханова-Славская, 1991; Анцыферова, 2006] и др.).

Можно выделить несколько *узловых моментов* в изучении психологии взрослого человека.

1. Развитие человека продолжается и после периода юности, в зрелости и старости; для процесса развития человека не существует какого-либо предела или конечного состояния.

2. Период взрослости состоит из ряда собственных фаз, каждая из которых характеризуется качественным своеобразием психосоциального, личностного и когнитивного развития. Возрастные изменения в физическом, социальном и когнитивном состоянии взрослого человека не столь впечатляющи, как в детском возрасте, но и в этот период существуют некоторые общие закономерности развития [Баттерворт, Харрис, 2000].

3. В период взрослости собственно возрастные закономерности развития отходят на второй план, уступая место, с одной стороны, индивидуальным различиям (в том числе и тем, как были прожиты предыдущие годы жизни), а с другой — фактору культуры [Толстых, 2010б]. Таким образом, социокультурный контекст, биографические события, индивидуальные особенности начинают играть решающую роль в развитии взрослого человека.

4. Развитие человека в период взрослости не есть простое продолжение детского развития. Основа развития личности, движущие силы, события, социальные и психологические задачи, встающие перед человеком, иные по сравнению с периодом детского развития. Среди детерминант развития бóльшую роль начинают играть внутренние потенции самосозидания и самореализации — то, что называют ***субъектностью***.

5. Процесс развития взрослого человека характеризуется противоположными тенденциями — ***эволюционными*** и ***инволюционными***; ***гетерохронностью*** — асинхронностью фаз развития различных психических функций, несовпадением сроков формирования и темпов их развития; ***неравномерностью***, означающей смену периодов резких качественных скачков в развитии той или иной психической функции постепенным накоплением количественных изменений [Ананьев, 1980; Кольцова, 2007].

Л.А. Анцыферова [2006, с. 298–299] формулирует следующие ***теоретико-методологические положения к развитию взрослого человека***.

- Социально-психическое развитие человека не ограничено какими-то определенными периодами его бытия, оно осуществляется на протяжении всей жизни.
- В течение жизни человек не исчерпывает всех своих резервных возможностей, потенциала своего развития.
- Психическое развитие человека настолько многомерно, многоформно и многонаправлено, что практически невозможно выявить все его проявления, качества и возможности.

- Процесс развития не сводится к одному поступательному развитию, росту и повышению эффективности субъекта во всех областях его жизни. Развитие есть единство разных типов изменений, одиночных и системных, преходящих и стабильных, позитивных и негативных.
- Одновременно со спадом психических возможностей происходит и их обогащение; инволюционные изменения сочетаются с новообразованиями прогрессивного характера, направленными на преодоление деструктивных явлений в геронтогенезе.
- Личностно-психологическое развитие человека происходит разными темпами и достигает разного уровня в различных областях социальной действительности. Соответственно соотношение утрат и приобретений оказывается различным в разные периоды жизни старения человека.
- Успешность личностного и социально-психологического развития человека во все периоды жизни (и особенно в поздние годы) зависит от того, насколько он сам выступает субъектом, создателем своей жизни.

В целом с определенной долей условности можно выделить два основных подхода к развитию взрослого человека:

1) ***биографический***, заключающийся в исследовании динамики жизненных событий и того влияния, которое они оказывают на человека;

2) ***возрастной***, прослеживающий изменения разных психических явлений и процессов в течение всего жизненного пути. Это смена возрастных периодов, каждый из которых накладывает свой отпечаток на стиль и образ жизни человека, на его потребности и ценности, отношения с людьми и самоотношение, обусловливая своеобразный, присущий данной возрастной ступени тип личности.

Существуют и попытки примирения этих двух подходов. В частности, на основе эмпирических данных утверждается, что мужчины более, чем женщины, подвержены влиянию времени. Иными словами, развитие мужчин — это функция возраста. Их жизненный путь действительно состоит из чередования стабильных и кризисных периодов, связанных с тем или иным возрастным этапом. Изменение личности женщины обусловлено стрессовыми событиями в ее жизни, такими, например, как замужество, материнство и др. [Ниемеля, 1982; Chiriboga, 1982]. Согласно точке зрения К.А. Абульхановой, «ни возрастной, ни биографический подходы не охватывают качества развития, совершенствования или становления личности» [Абульханова, 1983, с. 21]. Возрастной подход не позволяет исследовать разный способ жизни личности внутри каждого возраста, а биографический подход оказывается не в состоянии определить, как субъект организует те или иные события, обстоятельства своей жизни. По мнению К.А. Абульхановой, жизненный путь личности — это способ ее жизни; то, что способна выстроить, создать из своей жизни сама личность, поэтому развитие личности можно проанализировать, только исследуя ее жизнедеятельность, т.е. меру зависимости истории от ее субъекта [Абульханова, Березина, 2001]. Данный подход выделяет особое звено в анализе жизненного пути личности, а именно ее ***субъектность***, тем самым связывая личность с ее биографией в едином процессе жизнедеятельности.

10.2

Стадии и кризисы на этапе взрослости: биографический подход

Период взрослости насыщен множеством важных событий, таких как начало профессиональной деятельности, успехи и неудачи на работе, женитьба (замужество), рождение детей, уход на пенсию, смерть родителей и др. Согласно биографическому подходу, ***события жизни*** составляют основное содержание жизненного пути человека. Они выступают в качестве переломных, критических моментов, обусловливающих изменения хода жизни взрослого человека. События — это узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека [Рубинштейн, 1989].

В отечественной психологии [Рубинштейн, 1989; Логинова, 1978] принята следующая классификация событий жизни:

- *события среды* — существенные перемены в обстоятельствах развития, происходящие не по воле и не по инициативе субъекта (война, болезни, смерть, землетрясение и др.);
- *события поведения*, т.е. поступки, инициатором которых является человек, он принимает решение и реализует его (брак, поступление в вуз, смена работы и др.);
- *события внутренней жизни* — духовная работа по переосмыслению ценностей жизни, изменение отношения к чему-либо («осознание судьбы»).

В зарубежной психологии выделяют, как мы уже указывали в первой главе, *нормативные* и *ненормативные* события жизни [Крайг, 2000]. К ***нормативным событиям*** относятся те, наступление которых ожидается в определенное время или переживается большинством людей, принадлежащих к той или иной возрастной когорте, культуре, социальной группе. При наличии социальной поддержки, времени на подготовку к ним, социальной значимости этих событий они не приводят к глубокому, сильному стрессу. Примерами таких событий могут служить вступление в брак, рождение детей, окончание школы, поиски первой работы, выход на пенсию и т.п. ***Ненормативные события*** — это сугубо личные события, не связанные с определенным периодом в жизни человека. Они случаются совершенно неожиданно и не затрагивают широкого круга лиц. Например, внезапная смерть супруга, развод, потеря работы, случайное знакомство с влиятельным человеком и проч. Подобные события нередко требуют от человека коренной перестройки жизни.

Некоторые исследователи [Life-span, 1983] представляют более дробную классификацию событий жизни. Каждое событие относится к одному из *четырех типов событий* (биологический, личностно-психологический, социально-культурный и связанный с окружающей средой) и к одной из *четырнадцати ситуаций*: семья, любовь и супружество, родительство, местожительство, здоровье, «Я», общество,

дружба, социальные взаимоотношения, финансы, школа, работа, закон и смешанные ситуации. На их основании строится двумерная матрица конкретных событий жизни, например: социально-культурный тип, ситуация — семья, события — член семьи (не дети) покидает дом; повторный брак матери или отца; помещение в клинику и т.д. Таким образом, выделяются 355 событий жизни [Ibid.].

Исследования, выполненные в русле биографического подхода, не только составляют перечень событий, с которыми людям приходится сталкиваться в течение своей жизни, но и оценивают их по *стрессогенности*, т.е. в соответствии с тем, насколько сильным стрессом является то или иное событие. В табл. 10.1 приведены некоторые события в жизни человека и уровень их стрессогенности.

Таблица 10.1

События жизни и уровень стресса

Событие	Уровень стресса, баллы
Смерть одного из супругов	100
Оставление дома повзрослевшими детьми	29
Развод	73
Личный успех в важном деле	28
Поступление в школу или ее окончание	26
Травма или болезнь	53
Вступление в брак	50
Увольнение с работы	47
Переезд на новое место жительства	20
Беременность	40
Смена профессиональной деятельности	36
Ухудшение здоровья одного из членов семьи	44
Неприятности с начальством	23
Прибавление в семье	39
Выход на пенсию	45
Смерть ближайшего родственника	63

Источник: [Крайг, 2000, с. 766–767].

Стресс вызывают не сами по себе жизненные события или обстоятельства, а то значение, которое конкретный человек им придает. Исследователи неоднократно указывали, что одно и то же жизненное событие может стать для одного человека принимаемым вызовом, служить стимулом дальнейшего развития, придать ему силы для новых достижений, а для другого — причиной дистресса, психологического дискомфорта, соматических расстройств. В последнее время все большее внимание со стороны психологов уделяется анализу поведения человека в сложных обстоятельствах, при этом центральное место занимает вопрос о природе перемен-

ных, от которых зависит благоприятность — неблагоприятность исхода, и о стилях реагирования на те или иные события жизни [Либин, 2000]. Индивидуальные стили реагирования проявляются либо в форме психологической защиты от неприятных переживаний, либо в форме *совладания* (coping) — конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы. С.К. Нартова-Бочавер [1997] полагает, что термин «совладающее поведение» (coping behavior) существует «на перекрестке» двух выраженных тенденций современной психологии. Во-первых, это перенесение внимания с субъекта на целостную ситуацию, в которой он действует; во-вторых, это укрепление позиций идеографического подхода в психологии, ориентированного не на общее и постоянное в личности, а на особенное и изменчивое, присущее конкретному человеку в определенных условиях. Совладающее поведение определяется Т.Л. Крюковой как «поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией» [Крюкова, 2010, с. 4]. Это сознательное поведение, направленное на активное взаимодействие с ситуацией, изменение ее, если она поддается контролю, или приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю. Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия [Там же].

Несмотря на значительное индивидуальное разнообразие поведения в стрессе, согласно Р. Лазарусу [Либин, 2000], существуют два глобальных типа стиля реагирования: проблемно-ориентированный и субъектно-ориентированный. *Проблемно-ориентированный стиль,* направленный на рациональный анализ проблемы, связан с созданием и выполнением плана разрешения трудной ситуации и проявляется в таких формах поведения, как самостоятельный анализ случившегося, обращение за помощью, поиск дополнительной информации.

Субъектно-ориентированный стиль является следствием эмоционального реагирования на ситуацию, не сопровождающегося конкретными действиями, и проявляется в виде попыток не думать о проблеме вообще, вовлечения других в свои переживания, желания забыться во сне, растворить свои невзгоды в алкоголе или компенсировать отрицательные эмоции едой, употреблением наркотиков.

Согласно другой точке зрения, основными способами психологического преодоления являются реальное (поведенческое или когнитивное) решение проблемы; поиск социальной поддержки; перетолкование ситуации в свою пользу; отрицание проблемы; уклонение и избегание; сострадание к самому себе; понижение самооценки; эмоциональная экспрессия [Нартова-Бочавер, 1997]. В качестве примера измерения совладающего поведения в главе 14 приведен опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС — CISS) [Крюкова, 2010].

Защитные и совладающие стили реагирования связаны с индивидуально-психологическими особенностями (типом мышления и особенностями локуса контроля, установками и переживаниями, отношением к себе и другим, со структурой жизненного опыта), но они зависят также и от конкретных событий, трудных ситуаций. Исследования доказывают, что выбор копинг-стратегии может зависеть от гендерных особенностей: мужчины чаще всего при совладании с трудной ситуа-

цией используют стратегии активного копинга, т.е. преобразуют внешнюю ситуацию, тогда как женщины склонны решать проблемы эмоционально.

Применительно к психологии развития обычно рассматриваются стили реагирования не на вообще все трудные или стрессовые ситуации, а только на жизненно важные события, такие как рождение ребенка или выход на пенсию.

Итак, согласно биографическому подходу, жизненный путь представляет собой череду жизненных событий, каждое из которых, в зависимости от его специфики и от индивидуально-личностных особенностей человека, может привести к существенным переменам в жизни человека. Одна из задач современной психологии развития как раз и состоит в изучении этих критических жизненных событий взрослой жизни и того влияния, которое они оказывают на процесс развития взрослого человека.

10.3

Стадии и кризисы на этапе взрослости: возрастной подход

Первая проблема, с которой сталкиваются исследователи, работающие в русле возрастного подхода, — это проблема периодизации взрослости. Предлагаемые решения многообразны: критерии построения периодизации, число выделяемых периодов, временн*ы*е рамки отдельных периодов по-разному определяются в различных классификациях взрослого этапа жизни (см. [Ананьев, 1980; Гамезо, Герасимова и др., 1999; Крайг, 2000; Эриксон, 2000] и др.).

Дж. Биррен, один из исследователей развития человека [Ананьев, 1980], подразделяет весь цикл взрослости на следующие периоды: ранняя зрелость (17–25 лет); зрелость (25–50 лет); поздняя зрелость (50–75 лет); старость (старше 75 лет). С точки зрения Б.Г. Ананьева [1980], более совершенной и пригодной для целей периодизации жизненного цикла и исследования взаимосвязей возраста и поворотных моментов жизненного пути является периодизация Д. Бромлей. В соответствии с ней жизненный путь человека состоит из пяти циклов: утробного, детства, юности, взрослости, старения. Каждый из указанных циклов, в свою очередь, делится на различные стадии. Взрослость состоит из четырех стадий: ранняя взрослость (21–25 лет), средняя взрослость (25–40 лет), поздняя взрослость (40–55 лет), предпенсионный возраст (55–65 лет). Пятый цикл, старение, состоит из трех стадий: удаление от дел (65–70 лет), старость (от 70 лет и более), дряхлость (болезненная старость и смерть).

Согласно схеме возрастной периодизации, разработанной на специальном международном симпозиуме, посвященном данной проблеме, во взрослой жизни выделяют следующие возрасты и периоды [Ананьев, 1980].

1. Средний (зрелый) возраст включает два периода:

а) 22–35 лет для мужчин и 21–35 лет для женщин;

б) 36–60 лет для мужчин и 36–55 лет для женщин.

2. Пожилой возраст: 61–74 года для мужчин и 56–74 года для женщин.

3. Старческий возраст: 75–90 лет для мужчин и женщин.

4. Долгожители: старше 90 лет.

Поскольку трудно (если вообще возможно) точно указать границы стадий развития взрослых людей, основываясь исключительно на возрасте [Крайг, 2000], обычно весь этап взрослости условно подразделяют на *три периода*:

1) ранняя взрослость (от 20 до 40 лет);

2) средняя взрослость (от 40 до 60 лет);

3) поздняя взрослость (от 60 лет и старше).

На эти периоды мы и будем опираться в дальнейшем при рассмотрении возрастных особенностей взрослого человека.

Сторонники возрастного подхода, утверждая стадиальность развития человека, его не линейный, а скачкообразный характер, неизбежно приходят к выводу о существовании ***нормативных кризисных периодов***, которые «необходимо возникают на жизненном пути большинства людей» [Ниемеля, 1982, с. 133] и которые важны для нормального поступательного развития личности. ***Кризисы развития*** возникают тогда, когда человек встает перед необходимостью оценить жизненную ситуацию и свое место в жизни; подтвердить или переоценить прежде поставленные цели и сделанные выборы, принять решение, обусловливающее его развитие в следующий жизненный период. Между тем не все исследователи, утверждая стадиальность развития человека в период взрослости, придерживаются ***модели кризиса***, которая подразумевает «заведомо негативный компонент: слабость в противостоянии изменившимся обстоятельствам, крушение иллюзий, неудачи, болезненное переживание неудовлетворенности» [Шаповаленко, 2004, с. 293]. Некоторые считают более подходящей ***модель перехода***, когда совершается переход на новый этап развития без особых кризисных переживаний.

Как указывает Б.С. Братусь [1980], ***кризисы взрослости*** существенно отличаются от кризисов детства:

- они не столь привязаны к возрасту;
- в большей степени зависят от социальной ситуации развития;
- проходят достаточно осознанно;
- протекают более скрыто, недемонстративно.

Кроме того, решающая роль в преодолении кризисных периодов взрослости принадлежит самому человеку — субъекту собственной жизни и связана с необходимостью активной внутриличностной работы по осмыслению своего «Я» и своей жизни.

В настоящее время в мировой психологической литературе наиболее подробно описаны кризисы взрослости (или переходы), связанные со следующими периодами жизни: 17–22 года, около 30 лет (28–32 года), 40–45 лет (кризис середины жизни), 55–60 лет [Ливехуд, 2000; Слободчиков, Исаев, 2000; Шихи, 1999].

Коротко охарактеризуем каждый из них, памятуя, что времен*ы*е границы нормативных возрастных кризисов даны достаточно условно и у разных авторов они неодинаковы.

Кризис юности (17–22 года)[1]**.** Важными вопросами этой фазы являются вопросы: «Кто я?», «Чего я хочу?», «Что я могу?». На них еще нет ответа, человек только учится принимать самого себя и нести ответственность за свой выбор и решения [Ливехуд, 2000]. «В этой ситуации “сила страстей” ускоряет и интенсифицирует развитие. В связи с отсутствием опыта и упорным сопротивлением реальности возникает дефицит чувства реальности, приводящий к тому, что любой приговор выносится безапелляционно и отвергается любой компромисс... Отсюда склонность к скоропалительным решениям в суждениях и поведении» [Ливехуд, 2000, с. 151]. Полагая, что постепенный отход от семьи и поиск себя — суть перехода к ранней взрослости, Г. Шихи [1999] называет данный кризис «**отрывом от родительских корней**». Это время, когда человек одинаково активно хочет проявить себя в идеологии, мировоззрении, сексе и будущей профессиональной деятельности. В результате появляется чувство, что реальная жизнь находится за пределами семьи и школы и «ждет встречи со мной», возникает желание оставить родительское гнездо, начинается процесс разрыва эмоциональных связей с домом.

Бегство от кризиса в этом возрасте, стремление восстановить безопасность и комфорт, пассивно приняв семейную традицию или присоединившись к сильному человеку (например, вступив в брак), только задерживает развитие. Молодые люди, которые достойно принимают кризис, т.е. не уходят от вопросов: «Кто я?», «Как мне воплотить мои мечты?», «Какой путь выбрать?», «Куда я иду?», «Кто может мне помочь?», «Как добиться цели?» — обычно становятся сильнее и способны управлять своей судьбой [Шихи, 1999].

Кризис молодости (28–32 года). Несмотря на то что человек относительно доволен жизнью, он начинает испытывать неудовлетворенность собой, задается вопросом о том, каков он и каким хотел бы быть, понимает, что какие-то вещи переоценил в своей жизни, а что-то недооценил; появляется ощущение, что жизнь разваливается. Подводятся первые итоги и происходит переоценка своих прежних ценностей и выборов (супруга(и), карьеры, жизненных целей), что иногда приводит к смене профессии, пересмотру отношений с окружающими людьми, к разводу. Одинокий человек начинает искать партнера; женщина, которая раньше была довольна тем, что сидит дома с детьми, стремится заняться своей карьерой; бездетные родители хотят завести детей; в работе происходят большие перемены, в основном связанные со стремлением что-то изменить, желанием профессионального роста, большего успеха. Как указывает Г. Шихи [1999], появляется стремление начать все сначала в 30 лет, причем изменения сопровождаются сомнениями, чувством растерянности и недовольства. Лейтмотив этого кризиса — ***побег***. Человек уходит с работы, бежит из семьи, меняет профессию, уезжает. Он бежит от кризиса, следовательно, от самого себя, но лучше не становится. Задача данного кризиса — ***коррекция жизненного плана.*** Должен быть сделан новый выбор или проанализирован и подтвержден прежний; необходимо превратить свою мечту в определенные цели или отказаться от нее и заменить новой; должны измениться

[1] Название кризисных периодов из работы Слободчикова, Исаева [2000].

или углубиться внутренние ориентиры, принятие тех частей «Я», которые были оставлены без внимания в 20 лет; необходима духовная работа по осознанию своего призвания и места в жизни.

Кризис взрослости часто описывается как «кризис середины жизни», «взрыв в середине жизни» (40–45 лет) или «десятилетие роковой черты» (35–45 лет). Это время приспособления к пониманию, что ты больше не молод и твое будущее не несет безграничных возможностей; человек впервые осознает, что не будет жить вечно. Если в 20 и 30 лет человек может быть подающим надежды, то после 40 лет наступает время исполнения обещаний. Человек оказывается перед «пропастью, которая разделяет наше представление о себе в двадцатилетнем возрасте, и реальность жизни, которую мы ощущаем к сорока годам» [Шихи, 1999, с. 301]. Происходит освобождение от иллюзий, осознание того, что время уходит, чтобы сократить разрыв между мечтами и действительностью; человек встает перед необходимостью пересмотра своих планов, замыслов и соотнесения их с оставшимся временем жизни. В этот период человек энергично ищет правду о себе, чтобы увидеть мир в правильной перспективе [Там же]. «Психически эта фаза характеризуется сомнениями, отсутствием ориентиров и склонностью к принятию иллюзорных решений, причем могут наступить короткие мгновения ощущения счастья. В духовном смысле эти годы означают борьбу с пустотой: кажется, что потеряли почву под ногами и еще не обрели новую» [Ливехуд, 1994, с. 178]. Нередко люди в этом возрасте охвачены паникой, страхами и депрессией, они определяют свое состояние как «жизнь в подвешенном состоянии». Это время, когда перед человеком встают проблемы, связанные со смыслом жизни, период, обозначенный Б. Ливехудом как ***кризис ценностей*** или переход к новой доминанте ценностей.

Истоки кризиса середины жизни Е.И. Головаха видит в ограниченности жизненной перспективы, когда юноши и девушки, собираясь в среднем прожить до 70–80 лет, устанавливают границу самореализации между 30 и 40 годами [Головаха, Кроник, 1984]. Р.А. Ахмеров [1994] называет три наиболее общих кризиса взрослого периода жизни.

1. ***Кризис нереализованности***: то, что человек наметил в молодости, он не смог осуществить либо недооценивает свои успехи и достижения.

2. ***Кризис опустошенности***: все, что человек наметил, достигнуто, или те цели, к которым он стремился, теряют свою актуальность и значимость, перестают быть желанными; у него нет заметно привлекающих его в будущем конкретных целей; доминирующим становится переживание, что он — «уже выкуренная сигарета».

3. ***Кризис бесперспективности***: отсутствие будущего в картине жизни; рисуется картина безнадежного застоя, гарантированной скуки, человек не видит путей развития или самореализации.

Успешное решение кризиса среднего возраста включает обычно выработку нового образа «Я», переосмысление жизненных целей, их переформулировку в рамках более реалистичной и сдержанной точки зрения, внесение коррекции во все области привычного существования. В этот момент идет процесс, который Б. Ливехуд [2000] описывает как «духовное созревание». Решающим является во-

прос, можно ли высвободиться из преувеличенного плена «Я», как называет это К. Юнг [1993].

Кризис зрелости (55–60 лет). Этот критический период характеризуется как ***время подведения итогов***, которые не всегда удовлетворяют человека, поскольку не все его желания и цели реализованы. Установка на будущее изменяется радикально: люди данного возраста начинают понимать, что не имеют времени на все, что хотели бы сделать. Это стадия старения, решающим фактором здесь является приближающийся конец или, по крайней мере, реальность ухода на пенсию. «С растущим страхом понимаешь, что, может быть, сделаешь меньше, чем думал. Прожитое проходит перед тобой, непонятно, как тратил так много драгоценного времени на какие-то пустяки. Кто-то думает: “Если бы впереди у меня еще было время, которое я раньше пропускал как песок сквозь пальцы”. В этой жизни больше нет большого будущего, что же останется наперекор всему? В определенном отношении развитие жизни к 63 годам предварительно завершилось» [Ливехуд, 2000, с. 191]. Именно потому этот период описывается как ***время внутреннего конфликта***: необходимо изменить привычный жизненный стереотип, создать новый образ жизни. Для человека зрелых лет оказывается очень трудным, порой мучительным переход от состояния максимальной активности, присущей периоду акме, к ее постепенному свертыванию и ограничению. Начинает ухудшаться здоровье, становится меньше сил, возникает объективная необходимость уступить место новым поколениям при субъективном нежелании и внутреннем сопротивлении это сделать, так как сегодня человек в 55–60 лет субъективно не ощущает себя старым [Гамезо, Герасимова и др., 1999].

У некоторых людей появляется чувство неизбежности преодоления нового трудного этапа, опять необходимо пройти через «умри и восстань»: «Теперь самое время подготовиться к тому, что еще хочешь сделать, выделить то, что можно оставить, и взяться за то, что еще хочешь завершить» [Ливехуд, 2000, с. 191].

Контрольные вопросы

1. Что изучает акмеология?
2. Каковы особенности развития взрослого человека?
3. Раскройте подходы к исследованию развития взрослого человека (биографический, возрастной и др.).
4. В чем отличие нормативных событий жизни от ненормативных? Приведите примеры.
5. В чем заключаются проблемы возрастной периодизации на этапе взрослости?
6. Охарактеризуйте стадии и кризисы на этапе взрослости.
7. В чем отличие кризисов взрослости от кризисов детства?
8. В чем заключается разница между моделью кризисов и моделью переходов?
9. Каковы особенности проявления кризиса молодости? Какая основная задача данного кризиса?
10. В чем суть кризиса середины жизни? Раскройте варианты проявления кризиса середины жизни.

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Впервые задачу изучения периода взрослости как определенного возрастного периода поставил:** а) Б.Г. Ананьев; б) Н.Н. Рыбников; в) Л.С. Выготский; г) Д.Б. Эльконин
2	**Акме — это:** а) высший для каждого человека уровень развития его физического здоровья и интеллектуальных способностей, наиболее полный расцвет человеческой личности; б) наиболее критический период для каждого взрослого человека в развитии его физического здоровья и интеллектуальных способностей; в) высший для каждого человека уровень развития его физического здоровья и моторных способностей; г) период в жизни взрослого человека, когда он добивается наименьших достижений в профессиональной жизни
3	**Гетерохронность процесса развития характеризуется:** а) представленностью противоположных тенденций — *эволюционных и инволюционных*; б) представленностью противоположных тенденций — *эволюционных и революционных*; в) сменой периодов резких качественных скачков в развитии той или иной психической функции и периодов постепенного накопления количественных изменений; г) асинхронностью фаз развития различных психических функций, несовпадением сроков формирования и темпов их развития
4	**Нормативные кризисы взрослости по сравнению с кризисами детства имеют следующую характерную черту:** а) проходят в точно определенный возрастной период; б) проходят более интериоризованно, недемонстративно; в) проходят более открыто, сопровождаясь яркими эмоциональными реакциями; г) не зависят от социальной ситуации развития
5	**Главная характеристика кризиса юности:** а) «отрыв от родительских корней и пересадка на собственную почву»; б) переоценка ценностей, переход к новой доминанте ценностей; в) кризис нереализованности и опустошенности; г) время подведения итогов

№	ВОПРОСЫ
6	**Главная характеристика кризиса середины жизни:** а) появление эго-интеграции; б) переоценка ценностей; в) осознание собственной индивидуальности; г) поиск своего места в жизни

Рекомендуемая литература

Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 96–105.

Ананьев Б.Г. Возрастная периодизация жизненного цикла человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 115–121.

Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 442–449.

Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 389–409.

Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 122–126.

Ниемеля П. Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 420–426.

Шихи Г. Предсказуемые кризисы зрелого возраста // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 427–433.

Эриксон Э.Г. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 366–371.

11
глава

РАННЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

11.1

Задачи развития ранней взрослости

Период ***ранней взрослости*** (приблизительно 20–35/40 лет) характеризуется завершением перехода от юности к статусу взрослости. Но по крайней мере в современном обществе достижение взрослого статуса не имеет точных общепринятых критериев [Кле, 1991]. Переход к взрослости представляет собой постоянно усложняющийся процесс, за которым стоит важный период индивидуального развития. Этот переход отмечен определенным числом событий: окончание учебы, включение в рынок труда, уход из родительского дома, поиски партнера и создание интимных отношений, однако порядок и последовательность которых, время их протекания меняются в ходе общественно-исторического развития социальных формаций в целом. Достижение взрослого статуса также меняется в зависимости от эпохи и культуры; в современном обществе оно не институциализировано и определяется по изменчивым и нормативным критериям [Там же]. Кроме того, молодой человек усваивает систему «взрослых» ролей разновременно, в разной последовательности, поэтому он может видеть себя в одних отношениях уже взрослым (например, в трудовой деятельности), а в других (например, в отношениях с другими людьми) еще нет [Кон, 1984]. Понятие взрослости, согласно И.С. Кону, подразумевает, с одной стороны, адаптацию, освобождение от юношеского максимализма и приспособление к жизни, а с другой — творческую активность, самореализацию.

Период ранней взрослости насыщен значимыми событиями, так или иначе влияющими на ход жизни. В этой возрастной фазе человек заканчивает учебу, приобщается к трудовой деятельности, вступает в брак, заводит детей, определяет общий стиль жизни и конкретные задачи на будущее, устанавливает круг друзей различной степени близости, корригирует ценностные ориентации в соответствии с новым «взрослым» статусом и новыми жизненными планами. Во всех сферах проявляется стремление к экспансии и достижениям [Юнг, 1993]. На этом возрастном этапе человек должен развить в себе соответствующую «порцию творческих способностей» [Ливехуд, 2000], чтобы построить свое будущее. Главная цель молодости, по мнению А.В. Толстых [1988], заключается в ***реализации возможностей саморазвития***.

Опыта взрослой жизни еще мало, поэтому молодой человек поступает иногда импульсивно, необдуманно, совершает ошибки, принимает неправильные решения и делает неправильные выборы [Кулюткин, 1985].

Согласно модели развития взрослых, разработанной американским геронтологом Р. Хейвигхерстом [Крайг, 2000], ***задачами ранней взрослости*** являются:

- выбор супруга(и);
- подготовка к супружеской жизни;
- создание семьи;
- воспитание детей;
- ведение домашнего хозяйства;
- начало профессиональной деятельности;
- принятие гражданской ответственности;
- нахождение соответствующей социальной группы.

Человек в период ранней взрослости стоит перед необходимостью выбора и решения многих проблем. По мнению Э. Эриксона [2000], главная проблема, требующая своего разрешения, — противоречие между ***близостью и изоляцией***. Близость требует установления приносящих взаимное удовлетворение тесных отношений с другим человеком, которые возможны лишь при достижении идентичности, когда не возникает риск потерять себя при единении с другим. Если человек на данной стадии не способен установить глубокие личные связи, достичь взаимности, то, чувствуя барьер между собой и другими, он будет переживать изоляцию.

Л.А. Регуш [2006, с. 232] выделяет следующие *главные проблемы* психического развития, с которыми можно столкнуться в ранней взрослости:

- близость против изоляции (одиночество как образ жизни);
- проблемы, связанные с развитием познавательной деятельности;
- проблемы, актуализирующиеся по мере развития семейной жизни (проблемы родителей-одиночек);
- проблемы, связанные с профессиональной деятельностью.

Согласно исследованию американского психолога Д. Левинсона [Крайг, 2000], чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с ***четырьмя задачами***, возникающими в процессе развития:

1) увязать мечты с реальностью;
2) найти наставника;
3) обеспечить себе карьеру;
4) наладить интимные отношения.

На первом этапе периода ранней взрослости мечты слабо связаны с реальностью, но их наличие очень важно для развития, поскольку их самый важный аспект — способность вдохновлять мужчину в выбранной им деятельности. В идеальном случае молодой человек начинает строить свою взрослую жизнь, учитывая реальность, он относится ко всему с разумным оптимизмом. Беспочвенные фантазии и совершенно недостижимые цели, так же как и полное отсутствие мечты, не способствуют развитию. В осуществлении мечты огромную помощь может оказать наставник, способный вселить уверенность в молодого человека, одобряя мечту и передавая мастерство и жизненный опыт. Основная функция наставника

состоит в том, чтобы обеспечить переход от отношений «родитель — ребенок» к отношениям на равных «взрослый — взрослый». Решение задачи построения карьеры выходит далеко за рамки простого выбора профессии и связано с достижением самоопределения в период взрослости. Установление близких отношений также очень важно для молодого человека: он пополняет свой багаж знаний о себе и об отношениях с женщинами, выясняет свои сильные и слабые стороны. Крайне важны, согласно Д. Левинсону, близкие отношения с «особенной женщиной», той, которая помогает ему при вступлении во взрослый мир, поощряя его надежды, способствуя осуществлению мечты, заставляя партнера почувствовать себя героем [Крайг, 2000].

Исследования Д. Левинсоном группы женщин показывают, что их вхождение во взрослость состоит из выполнения тех же четырех задач, что решают и мужчины, однако опыт женщин существенно отличается от мужского. Если мужские мечты о будущем в целом носят однородный характер и связаны с работой, то женским мечтам присуща расщепленность: они стремятся сочетать карьеру и замужество. Даже тогда, когда коллеги и члены семьи считают, что женщины добились успеха, сами они чувствуют, что жертвуют либо карьерой, либо семьей. Хотя наличие наставника важно и для карьеры, и для устройства жизни, женщинам редко удается найти того, кто помог бы им реализовать мечту. Женщины также позже по сравнению с мужчинами устраивают свою карьеру, долго находясь в периоде профессионального ученичества.

11.2

Социальный контекст развития: семья и друзья

В ранней молодости, как, впрочем, и в юности, стремление к общению, по всей видимости, достигает своего максимума. Молодость открыта общению: легко заводятся знакомства, образуются дружеские связи, приходит любовь, создаются семьи. Э. Эриксон полагает, что развитие близости — это важнейшее достижение ранней взрослости. Только в этот возрастной период молодые люди могут достигнуть истинной генитальности, т.е. способности устанавливать близкие отношения без потери собственной идентичности. Социальные контакты, дружеские отношения очень важны для человека. Как показывают исследования, люди, у которых много друзей, чувствуют себя более счастливыми. Согласно работам социального психолога М. Аргайла [2003], ***дружба*** является отдельным источником счастья; она менее значима, чем брак или семейная жизнь, но более важна, чем работа или отдых. Однако из всех происходящих в жизни событий именно ***влюбленность*** получает самую высокую положительную оценку. В любовных отношениях, кроме физической близости, большое значение имеют самораскрытие, взаимное внимание и забота [Аргайл, 2003]. Те, кто не способен сформировать близкие отношения в течение этого периода, могут испытывать немалые трудности в социальной

адаптации и страдать от чувства одиночества и подозрительности [Крайг, 2000], переживать депрессию, беспокойство, скуку, потерю чувства самоуважения [Аргайл, 2003].

Успешность жизненного пути взрослого человека во многом зависит не только от его трудовой деятельности, но и от ***семейных отношений***. Так, при исследовании идентичности взрослых людей, проводившемся в форме интервью, ответы не менее 90% мужчин и женщин обнаружили, что их семейные роли и обязанности оказываются важнейшими компонентами при определении себя [Крайг, 2000]. Респонденты говорили о своих ролях родителей, супругов, братьев и сестер, детей, которые они выполняли в семьях; рассказывали о семейных задачах и обязанностях, общении, взаимопомощи и самореализации. Лишь в очень редких случаях мужчина или женщина определяли себя исходя прежде всего из собственной карьеры, а не семьи. Г.А. Акопов и Н.Л. Быкова подтверждают на отечественной выборке, что наиболее выраженной ценностью в интервале взрослости выступает семья, играющая роль смысложизненной ориентации, уступая свой приоритет социальной теме у 16–20-летних, а также личной и духовной после 50 лет [Вайзер, 2000].

Семейный цикл описывается с помощью различных моделей (см. [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Крайг, 2000; Whitbourne, 2000] и др.). Обычно называются следующие основные события семейного цикла: оставление родительской семьи, вступление в брак, рождение первого ребенка, поступление в школу первого ребенка, рождение последнего ребенка, уход последнего ребенка из семьи, смерть одного из супругов.

Первое событие этого цикла — ***оставление родительской семьи* —** происходит не только с момента вступления в брак, но и тогда, когда человек решил жить один. Дж. Хоффман [Крайг, 2000] выделил четыре ***типа независимости***, приобретаемой молодым взрослым в процессе отделения от родительской семьи:

1) *эмоциональная независимость*; с ее обретением молодые люди становятся социально и психологически менее зависимыми от своих родителей в том, что касается поддержки и любви;

2) *аттитюдная независимость* связана с формированием установок, ценностей и убеждений, отличающихся от родительских;

3) *функциональная независимость* заключается в способности молодого взрослого содержать себя материально и самому решать свои повседневные проблемы;

4) *конфликтная независимость* предполагает отделение от родителей, при котором молодые люди не испытывают чувства вины и не считают, что они совершают предательство.

Во многих случаях, как отмечает социальный психолог Л.А. Петровская [1999], для человека периода ранней взрослости остро стоит проблема преодоления усвоенного в родительской семье наследия, что связано либо с устаревшим и поэтому неадекватным опытом родителей, либо с травмирующим эффектом прошлого. Целью переосмысления сложившегося опыта, освобождением от родительских директив может быть стремление приблизиться к самому себе, выбор собственного способа жизни.

Второе важное событие — это, как правило, ***вступление в брак***. До момента появления первого ребенка молодая семья решает ряд задач. Важнейшая из них — адаптация супругов к условиям семейной жизни в целом и к психологическим особенностям друг друга. Процесс формирования внутрисемейных и внесемейных отношений, взаимной сексуальной адаптации супругов, решение проблемы жилища и приобретения совместного имущества, сближение точек зрения, ценностных ориентаций, представлений, привычек супругов и других членов семьи на данном этапе протекает весьма интенсивно и напряженно [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999]. Косвенное отражение сложности этого процесса — число возникающих в этот период разводов: почти половина браков распадается именно в первые семь лет совместной жизни. Пик интенсивности разводов приходится на возрастную группу 25–29 лет [Психология среднего возраста, 2003].

По мнению ряда исследователей, стабильный брак обусловливается совпадением интересов и духовных ценностей супругов и контрастностью их личностных качеств [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999]. Существуют наблюдения, показывающие, что для удачного брака нужно, чтобы у партнеров были общие или взаимодополняющие интересы и чтобы они не сильно различались по таким показателям, как физическое здоровье, внешняя привлекательность, образование, семейные традиции [Баттерворт, Харрис, 2000]. Эти аспекты приобретают особую важность с возрастом, по мере убывания эмоциональности первых лет совместной жизни.

Рождение первого ребенка, т.е. ***переход к родительству,*** является одним из основных периодов в семейном цикле. Рождение ребенка ставит взрослого человека перед необходимостью освоения новой социальной позиции — позиции родителя. Материнство и отцовство — это одна из главных ролей женщины и мужчины и очень важный аспект идентичности взрослого человека. Рождение ребенка, особенно первого, сильно влияет не только на повседневную жизнь, но на самосознание женщины и мужчины, появляется или по-новому окрашивается чувство взрослости, формируется новая идентичность, с которой так или иначе будут связаны другие компоненты Я-образа. Родительство требует существенных перемен и ограничений в личной жизни, освоения новых ролей и обязанностей со стороны матери и отца, возлагает на них ответственность и наделяет новым социальным статусом. Освоение родительской позиции предполагает освоение и реализацию ***родительских функций***, среди которых [Захарова, 2008]:

- *забота* — удовлетворение потребностей ребенка для обеспечения уровня его нормального физического, психологического и социального развития;
- *зависимость* — построение собственной жизни с учетом интересов и потребностей ребенка, его жизненного ритма и эмоционального состояния;
- *ответственность* — принятие на себя решений, связанных с организацией жизнедеятельности ребенка; понимание обусловленности поведения ребенка родительским воздействием;
- *руководство* — опережающее воздействие, задающее направление психическому развитию ребенка (создающее для него зону психического развития);
- *поддержка* — обеспечение условий, способствующих оптимальному выполнению социальных норм и требований; помощь в освоении культурных способов действования; укрепление веры в собственные возможности ребенка;

• *эмоциональное принятие ребенка* — утверждение права на неповторимую индивидуальность ребенка, безусловная любовь и симпатия к нему.

С рождением ребенка резко возрастают физические и эмоциональные нагрузки супругов, связанные с нарушением сна и привычного уклада жизни, финансовыми расходами, повышенной напряженностью и конфликтами по поводу распределения обязанностей и соблюдения определенного порядка [Крайг, 2000]. Отцы и матери могут демонстрировать различные реакции на появление первого ребенка. Женщины, как правило, изменяют свой образ жизни, отдавая приоритет своим родительским и семейным ролям, жалуясь при этом на усталость и ощущение «брошенности». Мужчины больше озабочены обеспечением семьи и нередко чувствуют себя отвергнутыми супругой, в центре забот и интересов которой оказывается младенец. У многих супругов после рождения ребенка возникают проблемы коммуникативного и сексуального характера, они чаще конфликтуют, хотя некоторые (от 20 до 35% опрошенных пар) начинают получать, как отмечает Г. Крайг [2000], даже больше удовольствия от супружеской жизни.

Существуют также данные, что супруги, имеющие детей, проявляют более высокую степень беспокойства по сравнению с бездетными, у них возникает больше семейных проблем, значительно снижается супружеское счастье [Аргайл, 2003]. В целом успешность адаптации к роли родителя зависит от множества факторов, среди которых наиболее значимыми являются супружеские отношения, социальная поддержка, самооценка родителей, возраст супругов, собственный опыт общения с родителями, особенности ребенка и др.

Освоение родительских функций предполагает формирование у женщины ***модели материнства***, а у мужчины ***модели отцовства***, представляющих собой когнитивно-мотивационную систему взаимосвязанных представлений о том, каким должно быть материнство или отцовство. Эта модель представляет собой совокупность ожиданий женщины/мужчины от себя как родителя, от своего ребенка и от всей ситуации материнства/отцовства и оказывает мотивирующее воздействие на реализуемое родителем поведение, а также влияет на особенности развития детей [Трушкина, 2010]. С.Р. Трушкина на основе эмпирического анализа выделяет несколько ***моделей материнства***.

1. *Педагогическая модель*. Мама должна быть строгой, бескомпромиссной, справедливой, доброй и заботливой; должна много заниматься с ребенком, образовывать его во всех сферах. Ребенок должен быть подвижным, веселым, здоровым, послушным, разумным. Лидером в диаде «мать — ребенок» выступает мать.

2. *Партнерская модель*. Мама внимательная, заботливая, веселая, стремящаяся быть как можно ближе ребенку, понимать его; не должна жить только миром ребенка, она должна в равной мере заботиться и о себе, и о ребенке. Ребенок должен быть прежде всего здоровым и счастливым. Постоянного лидера в диаде нет.

3. *Психологическая модель*. Мама должна быть любящей, заботливой и ответственной; должна действовать в интересах ребенка, которые хорошо представляет. Она должна хорошо понимать своего ребенка, чутко прислушиваться к нему и осмысливать то, что с ним происходит, должна взращивать индивидуальность ребенка, быть мягкой и эмоциональной. Единого образа ребенка нет: все дети разные, все индивидуальны. Лидер в диаде — мать, но иногда допустима смена позиций.

4. *Феминная модель*. Мама должна очень любить детей, быть доброй, балующей, опекающей, всегда готовой помочь ребенку; предъявлять требования к ребенку, запрещать и наказывать не ее дело (это обязанность отца или других членов семьи, воспитателей в детских учреждениях). Она должна позволять ребенку развиваться так, как он хочет. Ребенок должен быть здоровым, активным, веселым, он может быть чересчур требовательным, позволять себе слишком много, но это нормально. Иерархическая структура в диаде может меняться в зависимости от ситуации.

5. *Жертвенная модель*. Мама должна быть очень любящей, уступчивой, идущей на поводу у ребенка, все ему прощать, все понимать и все разрешать, никогда не наказывать, она должна быть целиком предоставленной ребенку, быть терпеливой, спокойной, уверенной в себе. Требований к поведению ребенка быть не должно, ребенок с самого рождения — личность и нельзя «ломать характер». Роль лидера достается ребенку, взрослый занимает позицию ведомого, подчиненного.

Что дает отцовство мужчине? Серия глубинных интервью с 40 молодыми американцами выявила пять главных тем, связанных с этим событием [Кон, 2009, с. 418]:

1) мужчина остепенился, перестал быть ребенком, приобрел солидность — 45% опрошенных;
2) уменьшилась эгоцентричность, стал больше давать, чем брать, — 35%;
3) появилось новое чувство ответственности — 32%;
4) появилась генеративность, забота о передаче чего-то потомству — 29%;
5) психологическая встряска — 29%.

Модели отцовства не столь хорошо изучены в отечественной психологии. Зарубежные исследователи говорят о четырех существующих типах отцовства, — двух «хороших» и двух «плохих». Первый «хороший» тип отцовства — это «генеративное», «творческое», «заботливое», «положительно вовлеченное», или «ответственное», отцовство. Второй положительный тип отцовства — «хороший добытчик», кормилец. Третий — «плохой» тип — «неплательщик алиментов», заводит детей, но уклоняется от их воспитания и содержания. И наконец, четвертый, тоже отрицательный, — «незаинтересованный тип», маскулинность, свободная от отцовства. Этот тип мужчин встречается как среди холостых, так и среди женатых. Они не хотят иметь детей, а если становятся отцами против воли, то уклоняются от финансовых обязательств [Кон, 2009]. Среди российских отцов выделяют следующие типы: «кормилец», главная функция — обеспечение семьи; «дисциплинатор» — «орудие возмездия»; «наставник», функция — обеспечить будущее, «поставить ребенка на ноги» [Там же], хотя, конечно, мы должны признать большее разнообразие индивидуальных вариантов отцовства («опекун», «товарищ по играм» и др.). В современном обществе уровень отцовской заботы и внимания к детям *неуклонно повышается*, хотя по степени своей родительской вовлеченности (ее индикаторы — заинтересованность, доступность и ответственность) отцы существенно уступают матерям [Там же]. При этом необходимо отметить, что дети активно вовлеченных отцов отличаются повышенной когнитивной компетентностью, повышенной эм-

патией, менее стереотипными взглядами и более интернальным локусом контроля [Там же].

Каждая новая ступень в развитии ребенка, подчеркивают Э.Г. Эйдемиллер и В.В. Юстицкис [1999], с одной стороны, становится своеобразной проверкой того, насколько эффективным было функционирование семьи на предшествующих этапах; с другой — ставит новые задачи, требуя от родителей иных качеств, способностей и умений, внесения значительных корректив в свой образ жизни. По сравнению со средней и поздней взрослостью молодые менее довольны выполнением своей родительской роли, хотя и более удовлетворены браком. Наивысший процент респондентов, оценивших себя как «очень счастливых в браке», приходится на интервал 21–24 года [Newman, Newman, 1975; Cockerham et al.,1983]. Из всех видов взаимоотношений именно супруг (супруга) являются наиболее значимым источником счастья и удовлетворенности жизнью; близкие родственники и друзья занимают следующее место, а сотрудники по работе и соседи находятся на последних местах [Аргайл, 2003].

Процесс развития отношений в семье, требования и обязанности, достижения и неудачи брака и родительства способствуют формированию взрослого человека, выступают фактором личностного развития.

11.3
Когнитивное развитие и профессиональная деятельность

Когнитивное развитие не заканчивается вместе с юностью, хотя среди исследователей нет полного согласия в вопросе о том, какие способности взрослых меняются и каким образом.

Систематические исследования интеллектуальных функций взрослых людей в возрастном диапазоне 18–35 лет, проведенные под руководством Б.Г. Ананьева [Ананьев, 1980; Рыбалко, 2001; Степанова, 2000], показывают чрезвычайную *подвижность* микровозрастных функциональных изменений на протяжении всего периода взрослости. Это характерно для развития интеллектуальных функций (мышление, память, внимание), нейродинамических характеристик (сила и динамичность нервных процессов), психомоторных и физиологических показателей. Наибольшая концентрация *конструктивных сдвигов* характерна для возрастных периодов 18–22 года и 27–32 года, а *отрицательных сдвигов* — для двух других периодов: 23–27 и 33–35 лет. *Стабилизация* в наибольшей мере характерна для периода 33–35 лет. Кроме того, была выявлена *неравномерность развития*: уровень одних функций и процессов в ходе развития повышается, других — понижается или стабилизируется. Наибольшие величины положительных сдвигов отмечены в общем интеллекте, динамичности торможения, вербальном интеллекте, а наименьшие — в невербальном интеллекте и динамичности возбуждения. Наиболь-

шие величины отрицательных сдвигов отмечены в области невербального интеллекта, памяти, динамичности возбуждения, психомоторике, а наименьшие — в мышлении. Что касается моментов стабилизации, то наибольшие величины относятся к области вербального интеллекта и внимания. В развитии памяти точки наивысшего подъема приходятся на 19 лет, 22 и 24 года, в развитии мышления — на 20 лет, 23 года и 25 лет. Что касается внимания, то в ранней взрослости его уровень отстает от уровня мышления и памяти. Подъем уровня внимания начинается с 26 лет, и его наивысшие точки развития — 29 лет, 32 и 33 года [Развитие психофизических функций, 1972].

В школе Б.Г. Ананьева изучались также внутрифункциональная структура каждой психической функции и межфункциональные связи. Выявленное увеличение с возрастом числа связей и их тесноты свидетельствует о возрастании *интегрированности* психологической структуры. Если в период от 18 до 25 лет межфункциональная структура отличается большой изменчивостью связей и динамичностью, а также известной автономностью в проявлении психических функций, то начиная с 26 лет наблюдается тенденция стабилизации межфункциональной структуры на уровне интегрированности [Степанова, 2000]. Наряду с увеличением числа связей происходит их перегруппировка. Если в период 18–25 лет центральное место занимает показатель ***долговременной памяти***, то в дальнейшем главную роль начинает играть ***логическое мышление***.

По мнению отечественного психолога М.В. Гамезо и его коллег [1999], молодость — важный этап формирования умственных способностей, когда существенно развивается теоретическое мышление, умение абстрагировать, делать обобщения. Происходят качественные изменения в познавательных возможностях: появляются нестандартный подход к уже известным проблемам; умение включать частные проблемы в более общие; ставить плодотворные общие вопросы даже на основе не очень хорошо сформулированных задач. Развитие интеллекта в молодости тесно связано с развитием ***творческих способностей***. Это не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового, умение преодолеть обыденные представления и выйти за рамки строгого логического следования и выводов, обращаясь к необычным связям и аналогиям. Согласно исследованию Х. Лемана [Рыбалко, 2001], средний максимум творческой активности для многих специальностей приходится на период ранней взрослости, а именно на возраст 35–39 лет. При этом пик творческих способностей проявляется до 30–34 лет в таких науках, как математика, физика, химия.

В период от 20 до 40 лет отмечается тенденция к росту оценок по IQ-тестам. Основными факторами данного роста Г. Крайг [2000] называет образование и жизненный опыт: у более образованных людей отмечается тенденция к более продолжительному росту оценок по IQ-тестам на протяжении взрослости, причем часто используемые мыслительные навыки сохраняются лучше тех, которыми пользуются редко.

К. Ригель [Крайг, 2000] полагает, что за четвертой, заключительной стадией когнитивного развития — стадией формальных операций, описанной Ж. Пиаже, существует пятая — ***диалектическая стадия***, главное достижение которой — по-

нимание противоречий, умение синтезировать или интегрировать противоположные идеи и точки зрения. Особо важный аспект диалектического мышления взрослых — интеграция реального и идеального. Однако не все исследователи согласны, что существует пятая стадия когнитивного развития. С точки зрения известного специалиста в области исследования интеллектуального развития взрослых К. Шайи [Крайг, 2000], суть когнитивного развития в период взрослости заключается не в расширении круга мыслительных способностей, которые молодой человек приобрел в юности, и не в изменении их структуры, а в *гибком использовании интеллекта*. В ранней взрослости человек начинает использовать свои интеллектуальные способности, чтобы сделать карьеру, избрать и выстроить свой стиль жизни. Это ***период достижения***, в котором человек воплощает в реальной жизни свои способности думать, решать проблемы и принимать решения (рис. 11.1).

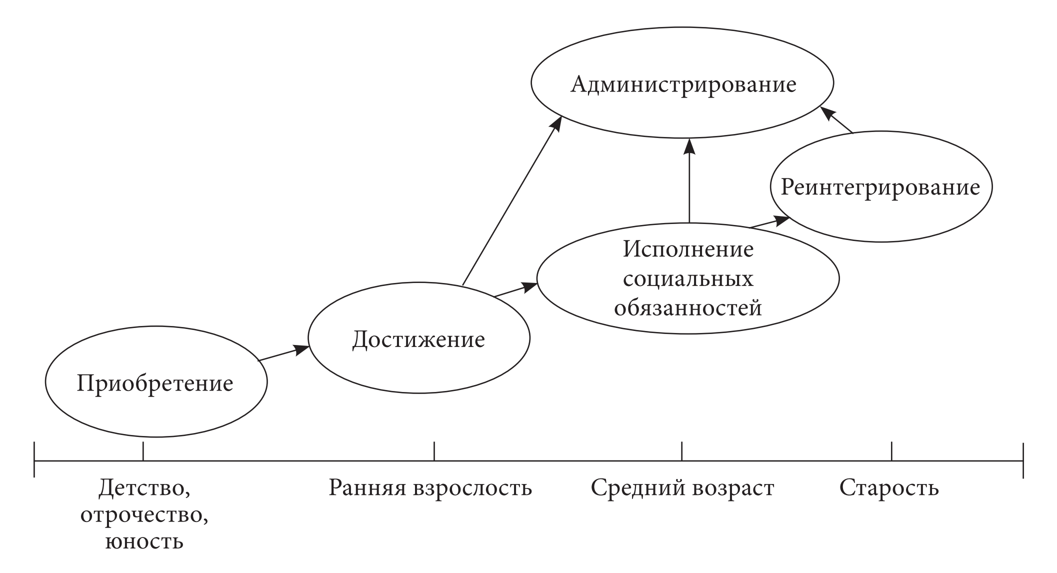


Рис. 11.1. Стадии когнитивного развития взрослых (по К. Шайи)
Источник: [Крайг, 2000, с. 671].

Одной из важнейших составляющих жизни взрослых является ***трудовая деятельность***. Работа, профессиональная карьера имеют огромное значение для взрослых, они дают не только экономическую независимость, но и определенный статус, способствуют социальному общению, укреплению чувства личностной идентичности взрослого человека и самоуважения [Баттерворт, Харрис, 2000]. Начало трудовой деятельности ускоряет взросление, способствует преодолению юношеского эгоцентризма, формированию социальной ответственности [Кон, 1984].

Согласно воззрениям американского психолога Д. Сьюпера, люди стремятся выбрать профессию, которая отвечает сложившимся у них представлениям о собственных склонностях и способностях. Утверждая себя в профессии, соответствующей их Я-концепции, они добиваются самоактуализации; они делают то, что, как

им кажется, может принести наибольшее удовлетворение и максимально способствует личностному росту. Д. Сьюпер [Крайг, 2000] разделил профессиональный путь человека на пять этапов:

- этап роста (от рождения до 14 лет);
- этап исследования (от 15 до 24 лет);
- этап упрочения карьеры (от 25 до 44 лет);
- этап сохранения достигнутого (от 45 до 64 лет);
- этап спада (после 65 лет).

Р. Хейвигхерст предложил иную периодизацию профессионального пути. Ее основу составляют процессы приобретения установок и трудовых навыков, позволяющие людям стать полноценными работниками [Там же]:

- идентификация с работником (от 5 до 10 лет);
- приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет);
- приобретение конкретной профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет), становление профессионала (от 25 до 40 лет);
- работа на благо общества (от 40 до 70 лет);
- размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности (после 70 лет).

Период ранней взрослости — этап завершения профессиональной подготовки, поступления на работу, профессиональной адаптации и начала профессиональной карьеры. Для успешного вхождения в профессию необходимо, чтобы человек смог превратить свои идеалистические мечты в реалистические цели. В юности и в период профессиональной подготовки люди полны радужных ожиданий в отношении будущей работы и профессиональных достижений. Однако на ранних этапах трудовой жизни они могут испытывать разочарование, поскольку их мечты не совпадают с реальностью, ожидания не всегда оправдываются. Действительно, по сравнению со средней и поздней взрослостью, согласно ряду исследований, молодые взрослые менее довольны своей работой [Аргайл, 2003; Cockerham et al., 1983; Newman, Newman, 1975].

Обычно в первые 7–10 лет своей трудовой деятельности человек осознает правильность или ошибочность выбранного им профессионального пути [Психология среднего возраста, 2003]. В течение именно этого временного отрезка чаще всего происходит смена работы или специальности. После 33–35 лет, когда человек осваивается на работе и осознает реальные возможности своей карьеры, наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий, даже если интерес к работе снижен или утрачен [Аргайл, 2003; Cockerham et al., 1983; Newman, Newman, 1975]. Однако в современном мире предположение, устанавливающее плавное поступательное развитие профессиональной карьеры, не всегда справедливо. Молодые люди меняют работу много раз, прежде чем сделают окончательный профессиональный выбор. Иногда на пике своей карьеры взрослые меняют место работы или профессию. Это связано либо с внешними (увольнение), либо с внутренними факторами (отсутствие удовлетворенности выбранной профессией, поиск более оплачиваемой работы и др.).

Одна из главных проблем ранней взрослости — ***успешное совмещение работы и семейных обязанностей*** [Гаврилица, 1998; Крайг, 2000]. Большинство женщин острее, чем мужчины, чувствуют конфликт между карьерой и семьей. При совмещении семейных и внесемейных ролей возникает целый ряд конфликтов и тревог. Женщины обеспокоены тем, что наносят детям эмоциональный ущерб; что вынуждены доверить их воспитание другим людям; что собственная профессиональная жизнь урезается временем и энергией, которую они отдают детям; что их брак страдает от всего этого; что их эмоциональные и физические ресурсы напряжены до предела; что они находятся в постоянном цейтноте [Гаврилица, 1998].

В период ранней взрослости выделяют следующие ***кризисы профессионального развития*** [Зеер, Сыманюк, 1997]:

- *кризис профессиональных экспектаций* (18–20 лет), заключающийся в несовпадении профессиональных ожиданий и реальной ситуации;
- *кризис профессионального роста* (23–25 лет), отражающий неудовлетворенность процессом и результатом профессиональной деятельности;
- *кризис профессиональной карьеры* (30–35 лет), выражающийся в стабилизации профессиональной ситуации, неудовлетворенности собой и своим профессиональным статусом.

Л.А. Регуш [2006, с. 243–244] полагает, что в основе проблем и кризисов профессионального развития лежат противоречия между:

- сложившимися представлениями о профессии и себе в ней и реальностью (профессиональные функции, рабочее место и т.п.);
- требованиями профессии к знаниям, навыкам, способностям человека и наличием таковых;
- полезными профессионально значимыми приобретениями и слишком высокой платой за них;
- планами профессионального роста и профессиональной карьеры и возможностями человека;
- профессиональной пригодностью и профессиональными намерениями;
- собственной оценкой эффективности своей профессиональной деятельности и оценкой окружающих;
- профессиональным опытом и требованиями рынка и др.;
- уровнем притязаний в профессиональной деятельности и достижениями ожидаемого уровня.

11.4
Личностное развитие

Переход от юности к взрослости в большинстве случаев сопровождается упрочением, кристаллизацией чувства ***личной идентичности*** [Кон, 1984; Эриксон, 2000]. Молодые люди (от 18 до 29 лет) чаще задают себе вопрос: «Кто же я такой в действительности?», чем люди среднего и пожилого возраста [Кон, 1984]. Взрослые

должны структурировать и переструктурировать свою личную, профессиональную и семейную идентичность по мере того, как меняется их внутренний и внешний мир, считает Г. Крайг [2000]. По мнению В.А. Петровского [2010], внутренним побудительным источником развития личности при переходе к взрослости выступает конфликт экзистенциального «Я» («Я в себе и для себя») и отчужденного «Я» («Я в другом и для другого»). Он обусловливает актуализацию, развитие и персонализацию (идеальная представленность индивида в жизнедеятельности других людей) социально значимых отличий от других. Для этого взрослый человек на основе учета собственных возможностей должен сформировать реалистическое идеальное «Я» и стремиться быть «на уровне» своего идеального «Я», идентифицироваться с ним.

Французский психолог Б. Заззо [Кон, 1984] обнаружила *два типа* описания людьми своего перехода от юности к взрослости. Для одних взрослость означала расширение своего «Я», обогащение сферы деятельности, повышение уровня самоконтроля и ответственности, т.е. самореализацию. Другие, наоборот, подчеркивали вынужденное приспособление к обстоятельствам, утрату былой раскованности, непосредственности, свободы в выражении чувств и т.п., т.е. взрослость для них стала не приобретением, а потерей.

Таким образом, самовосприятие своей взрослости у разных людей разное, что, по-видимому, зависит от личностных особенностей и предшествующего жизненного пути. Тем не менее молодость по своей природе ***оптимистична***: человек уже начал осуществлять свои идеалы и жизненные цели, и хотя он сталкивается с трудностями на этом пути, они все же не кажутся ему непреодолимыми. Чувства сомнения, неуверенности, тревожности, как правило, кратковременны и проходят в бурном потоке жизни, в процессе новых жизненных достижений, освоения новых возможностей, осуществления намеченных планов [Гамезо и др., 1999].

Ранняя взрослость является временем, когда развивается богатая внутренняя жизнь во всем ее многообразии, которая проявляется в целях, ориентированных вовне [Ливехуд, 2000]. Данные В.Т. Лисовского [1971] свидетельствуют об уверенности молодежи (до 30 лет) в осуществлении намеченных жизненных планов. Именно в возрасте ранней взрослости отмечается оптимальное сочетание параметров притязаний, где соответствующий уровень оказывается наиболее высоким, адекватным и устойчивым [Бороздина, 2000].

При реализации собственной мечты от молодых взрослых требуется активное позитивное строительство взрослой жизни: самостоятельный ***выбор жизненной стратегии*** с учетом окружающей реальности и своих возможностей [Психология среднего возраста, 2003]. В этот возрастной период формируются модели поведения, складывается свой ***стиль проживания жизни*** [Шихи, 1999]. Г. Шихи выделяет несколько моделей (стилей) проживания жизни: «неустойчивые», «замкнутые», «вундеркинды», «воспитатели», «скрытые дети», «интеграторы», «заботливые», «или-или» (модель поведения женщины, которая выбирает замужество и материнство или карьеру) и др. Существуют и другие классификации моделей жизни в период взрослости. Например, В.Н. Дружинин [2010] выделяет несколько ***вариантов***

жизни, понимаемых как целостная психологическая характеристика индивидуального бытия, определяемая типом отношения человека к жизни.

1. *Жизнь как подготовка* к значимой будущей жизни, когда человек лишь готовится к настоящему, подлинному существованию, а настоящая жизнь обесценивается, воспринимается лишь как «предисловие», «тренировка».

2. *Жизнь как творчество*, когда внутренняя жизнь, «жизнь духа» оказывается важнее внешней, превалирует внутренняя мотивация активности, при этом человек встает перед необходимостью координировать два потока событий, происходящих внутри и вовне, возникает «угроза» «выпадения из времени».

3. *Жизнь как достижение*, при которой человек («самоактуализирующаяся личность», «человек действия», «человек, сделавший себя») постоянно устремлен к достижению целей; жизнь становится постоянной «погоней за горизонтом».

4. *Жизнь как сон*, при которой возникает ощущение нереальности «внешней» жизни и одновременно ощущение реальности желанной «внутренней» жизни, но, в отличие от «жизни творческой», здесь у человека отсутствует стремление к порождению нового, отсутствует внутренняя активность, жизнь — это *уход в иную реальность* (виртуальную, религиозную, алкоголь, наркотики и др.), туда, где нет проблем, боли и тревоги.

5. *Жизнь как ритуал* подчинена правилам, регламенту, внешнему сценарию, что освобождает человека от необходимости самому строить планы, намечать перспективы, выбирать, сомневаться, принимать решения. В каждой ситуации он знает, как поступать, а если не знает, то ему подскажут знающие и авторитетные люди.

6. *Жизнь как трата времени*, как неизменное, не заполненное ничем настоящее, основной акцент активности человека переносится в сферу досуга и потребления. Для того чтобы заполнить время событиями, ощутить собственную жизнь, надо играть, развлекаться, имитировать.

7. *Жизнь против жизни*, когда мир представляется враждебным и злым, источником боли и страдания, жизнь превращается в постоянную войну, в которой не может быть победителя.

Какой бы вариант жизни ни выбрал человек, главное, что теперь он выступает ***субъектом собственной жизни***. Личность оказывается способной выработать свой «**способ взаимодействия** с действительностью, миром, обществом, обобщенное пролонгированное осуществление которого и представляет собой ее **жизненный путь**» [Абульханова, 2009, с. 38]. К.А. Абульханова [2005] выделяет несколько ***критериев личности***, которая может выступить как ***субъект***: 1) способность личности к организации собственной жизни, жизненных этапов и регуляции объективно существующих жизненных обстоятельств; 2) способность личности вырабатывать свои способы решения противоречий между нормативными требованиями и индивидуальными особенностями и притязаниями личности; 3) оптимальное использование психических, личностных, профессиональных и иных возможностей, а также собственный опыт для решения жизненных задач и проблем; 4) постоянная направленность на самосовершенствование, достижение идеала; 5) совершенствование личности, связанное с достижением подлинности своей

жизни, со стремлением к проживанию собственной жизни, отвечающей собственной индивидуальности, собственным смыслам.

Подлинность жизни, по мнению К.А. Абульхановой, как раз и состоит в возможности построения своей жизненной стратегии, отвечающей смыслу жизни конкретного человека. «Собственно стратегия — это приведение в соответствие своего способа жизни своей индивидуальности, своему типу» [Абульханова, 2009, с. 15], которая на уровне сознания субъекта воплощается в Я-концепции.

На этом этапе жизни нередко доминирует мотивация достижения, стремление к успеху, поиск индивидуальных форм и путей самореализации и социализации в огромном и постоянно меняющемся мире [Марцинковская, 2007; Толстых, 2000]. В течение всего этого периода, согласно Б. Ливехуду [2000], человек пытается доказать свою уникальность, он склонен считать себя единственным в своем роде: здесь «Я» — там мир, который надо завоевать, опекать, изменить, побороть или бояться. Но если сначала молодой человек ощущает себя личностью, находящейся в стадии становления, он еще должен испытать, изменить или укрепить свою идентичность в более тесных человеческих отношениях и в профессиональной жизни, то к 35 годам облик психической личности становится отчетливее и приобретает более ясные контуры [Ливехуд, 2000].

По достижении 30-летнего возраста человек чаще всего обретает равновесие и начинает анализировать свои выборы, избранные модели поведения, принимая те части «Я», которые были оставлены им без внимания при выборе в 20-летнем возрасте. Изучение этих не принятых ранее во внимание частей своего «Я», по мнению Г. Шихи [Там же], начинает занимать внутреннюю жизнь человека. Если цели, которые ставят перед собой молодые люди, нереальны или фиктивны, т.е. определяются непомерным уровнем притязаний или тем жизненным сценарием, который определили родители, то результатом может быть разочарование и потеря смысла жизни.

Возрастной период с 20 до 30 лет рассматривается обществом как лучшее время, наиболее счастливый возраст, что ведет к повышенному ожиданию этого времени со стороны подростков и к высокой ретроспективной оценке его у старших возрастных групп [Lowenthal et al., 1976]. Именно в интервале от 21 до 34 лет зафиксирован наименьший процент лиц, неудовлетворенных жизнью и считающих себя несчастными. Однако повышенные требования к молодым взрослым, их достижениям и успехам способствуют возникновению у них переживаний стрессового характера, а высокая частота значительных и значимых событий в период ранней взрослости способна усиливать стресс. Согласно эмпирическим наблюдениям, у лиц данного возраста отнюдь не обязательно обнаруживается пик удовлетворенности жизнью [Crandall, 1973; Kastembaum, 1979]. Полагают, что удовлетворенность жизнью меняется на протяжении самого этапа взрослости. К. Муздыбаев [1981], например, устанавливает наиболее низкую удовлетворенность жизнью у молодых людей до 25 лет, которая далее (от 25 до 30 лет) резко повышается, но затем (до 50 лет) вновь снижается. Автор заключает, что ощущение счастья и удовлетворенности жизнью (ее смыслом) не совпадают: молодые люди чаще говорят, что они счастливы, но для них менее типична удовлетворенность жизнью.

Что касается области исследований Я-концепции, то здесь можно встретить противоположные результаты. По одним данным, высокое самоуважение и наиболее благоприятный образ «Я» присущи молодым и с возрастом постепенно становятся негативными, согласно другим — молодые взрослые отличаются менее позитивным образом «Я» и чаще приписывают себе отрицательные качества вроде зависимости, неудовлетворенности, лености, робости и т.д. [Kimmel, 1974; Newman, Newman, 1975; Lowenthal et al., 1976]. Сообщается, например, что возраст 20–29 лет характеризуется самым низким индексом самоприятия и самым высоким индексом самонеприятия, первый из которых затем начинает расти, второй снижается до 50 лет. И.С. Кон [1984] настаивает на том, что образ «Я» взрослого человека, начиная с 25 лет, отличается высоким постоянством и мало меняется вплоть до глубокой старости.

Согласно эмпирическим данным [Бороздина, Молчанова, 2001], в ранней взрослости превалирует относительно высокая локализация профиля самооценки, хотя и фиксируются острая критичность к собственным качествам, выделение значительного числа недостатков, неудовлетворенность достигнутым. Основной радикал самооценки молодых взрослых — сознание или ощущение своих возможностей, переживание открытой перспективы, существование в диаде «Я есть — Я буду». В периоде ранней взрослости, отмечает И.С. Кон [1984], человек живет в сегодняшнем дне, но не ради него самого, а ради предвидимого и творимого в нем завтра, т.е. основным временн*ы*м параметром самовосприятия является «будущее в настоящем».

* * *

Основными ***психологическими новообразованиями*** ранней взрослости можно считать способность к установлению близких отношений без страха потерять собственную идентичность; диалектическое мышление и гибкое использование интеллекта для решения реальных жизненных проблем; кристаллизация чувства личной идентичности, включающее личную, семейную и профессиональную идентичность; формирование моделей материнства/отцовства; выбор жизненных стратегий и построение «стиля проживания жизни».

Контрольные вопросы

1. В чем заключаются основные задачи развития в ранней взрослости?
2. Каковы отличительные признаки когнитивного развития в период ранней взрослости?
3. В чем заключается основное содержание диалектической стадии когнитивного развития?
4. Согласны ли вы с классификацией профессионального пути Д. Сьюпера?
5. Какие виды кризисов в профессиональном развитии индивида периода ранней взрослости вам известны?
6. Чем, согласно Д. Левинсону, отличается развитие мужчин и женщин в период ранней взрослости?

7. При каких условиях возникает ролевой конфликт работающей женщины? В чем он выражается?
8. Что такое аттитюдная независимость, приобретаемая молодым взрослым в процессе отделения от родительской семьи? Приведите примеры.
9. Почему переход к родительству является особой стадией семейного цикла?
10. Каковы особенности Я-концепции молодого взрослого?

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Основная дилемма развития в ранней взрослости, согласно периодизации возрастного развития Э. Эриксона, это:** а) продуктивность или застой; б) целостность эго или отчаяние; в) автономия или стыд и сомнение; г) близость или изоляция
2	**Согласно исследованию Д. Левинсона, чтобы полностью стать взрослым, молодой мужчина должен справиться с четырьмя задачами, возникающими в процессе развития. Исключить лишнее:** а) найти друзей-единомышленников; б) увязать мечты с реальностью; в) обеспечить себе карьеру; г) наладить интимные отношения
3	**К. Ригель полагает, что для ранней взрослости характерна следующая стадия когнитивного развития:** а) продуктивная; б) диалектическая; в) формально-операциональная; г) функционально-независимая
4	**Дж. Хоффман выделил четыре типа независимости, приобретаемой молодым взрослым в процессе отделения от родительской семьи. Исключить лишнее:** а) конфликтная; б) аттитюдная; в) межличностная; г) эмоциональная
5	**Согласно К. Шайи, суть когнитивного развития в период взрослости заключается в:** а) расширении круга мыслительных способностей, которые молодой человек приобрел в юности; б) в изменении структуры мыслительных способностей, которые молодой человек приобрел в юности; в) в гибком использовании интеллекта; г) в использовании интеллектуальных способностей для управления другими людьми

№	ВОПРОСЫ
6	**В ранней взрослости превалирует:** а) относительно высокая локализация профиля самооценки наряду с критичностью к собственным качествам, неудовлетворенностью достигнутым; б) относительно низкая локализация профиля самооценки наряду с самопринятием и удовлетворенностью достигнутым; в) относительно высокая локализация профиля самооценки наряду с самопринятием и удовлетворенностью достигнутым; г) относительно низкая локализация профиля самооценки наряду с критичностью к собственным качествам, неудовлетворенностью достигнутым

Рекомендуемая литература

Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 307–323.

Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. Учебное пособие. М.: Педагогич. об-во России, Изд. дом «Ноосфера», 1999. С. 8–40; 73–87; 94–96.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 648–739.

Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 369–400.

Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 47–140.

Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. С. 232–254.

Шихи Г. Предсказуемые кризисы зрелого возраста // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 427–433.

Эриксон Э.Г. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 366–368.

12 глава

СРЕДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

12.1 Задачи развития средней взрослости

Наибольшее время жизни взрослого человека приходится на период ***средней взрослости***, датируемой приблизительно 35/40–60 годами, когда субъект оценивается как «ни молодой, ни старый». Существуют три точки зрения на развитие человека в период средней взрослости. Согласно первой, ***средняя взрослость — фаза стабильности***. В это время происходит стабилизация всего жизненного уклада индивида и его личностных особенностей: устанавливаются относительно постоянные социальные связи и семейные отношения, профессиональный выбор [Ливехуд, 2000], обязанности и роли [Bromley, 1974], ценностные ориентации [Петренко, Ярошенко, 1979], общая самооценка и ее частные аспекты [Кон, 1984]. Лонгитюдные и срезовые исследования не выявляют у лиц данной возрастной фазы значимых вариаций в степени жизненной удовлетворенности [Field, 1991; Palmore, Kivett, 1977]. Современные авторы, проводившие лонгитюдные исследования с использованием психобиографического метода, не находят у большинства участников так называемого *кризиса середины жизни*, что позволяет рассматривать средний возраст в качестве интервала стабильности [Анцыферова, 2006; Field, 1991]. У лиц, имевших кризисные явления, они оказываются приуроченными к социально-историческим катаклизмам и негативным общественным событиям [Анцыферова, 2006].

Другая точка зрения состоит в том, что период средней взрослости рассматривается как *начало конца*. В этом представлении о жизни человека обычно фигурирует ***модель полукруга***: по достижении кульминации приблизительно в 40 лет начинается движение по нисходящей [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003]. Таким образом, фактически весь период средней взрослости рассматривается как фаза старения, угасания, связанная со снижением большинства психофизических, когнитивных и психосоциальных функций.

Третья точка зрения состоит в понимании данного периода не просто как этапа сохранения всего приобретенного на предшествующей стадии, а как ***ступени дальнейшего развития субъекта***, где достигается пик творческого подхода к жизненным проблемам и максимальное влияние на других [Бодалев, 1998; Шихи, 1999; Newman, Newman, 1975]. Думая о каком-то 40-летнем человеке, замечает

Д.И. Фельдштейн [1989], мы воспринимаем данный возрастной рубеж как весьма серьезный, но сам субъект, достигая 40 лет, отнюдь не всегда ощущает это как значимую грань. Более того, в современных условиях названный возраст нередко становится стартом наиболее творческого интервала. Средний возраст способен быть периодом расцвета в семейной жизни индивида, его карьере или творческих достижениях [Крайг, 2000], он играет важную роль в обретении человеком чувства самоэффективности, самоактуализации и самоосуществления.

Эти три точки зрения на среднюю взрослость, по-видимому, не столько противоречат, сколько дополняют друг друга. Какие-то важные грани жизни человека стабилизируются, определенные психофизические функции начинают угасать, а в чем-то только начинается подъем. Одна из главных особенностей средней взрослости, как отмечает А.А. Реан, состоит в *крайнем субъективизме* человека при оценке своего возраста. Он может оценивать себя как молодого, у которого только все еще начинается, либо как уже опытного, много пережившего, достаточно зрелого человека [Психология среднего возраста, 2003].

Очень ярко начало средней взрослости описывает Б. Ливехуд: «В возрасте 35 лет человек с количественной точки зрения находится на вершине своих творческих сил. Он развил в своем характере уверенность, жизнь у него в руках. Он знает, чего может достичь, и работает целенаправленно во имя этой цели. Он считает, что все трудности, в том числе и человеческие проблемы, можно решить логически-организаторским путем»; «пока еще мир существует для того, чтобы взяться за него и изменить. Человек сделал свой выбор и готов извлечь из него последствия» [Ливехуд, 2000, с. 169–171].

Основным противоречием развития данного возрастного периода, задающим личностную динамику, становится, согласно концепции Э. Эриксона, «**продуктивность — стагнация**», позитивное решение которого осуществляется через воспитание нового поколения и заботу о нем, через профессиональные успехи и творческие достижения [Эриксон, 2000]. Негативное развитие субъекта на данной ступени проявляется в закоснелости, тоске, депрессии. Р. Пек [Крайг, 2000; Kimmel, 1974] конкретизировал основные жизненные задачи средней взрослости, представив их в виде дилемм.

1. ***Ценность мудрости — ценность физической силы.*** Ведущий до того напряженную жизнь человек по мере убывания физических сил и ослабления здоровья должен изменить темп своей жизни и не так «выкладываться», переключить бóльшую часть своей энергии на умственную деятельность.

2. ***Социализация — сексуальность.*** Акцент взаимоотношений перемещается с сексуальной близости или конкуренции, когда человек одного пола воспринимался как «соперник», а человек противоположного пола — как потенциальный сексуальный партнер, и взаимодействие с ним протекало в одном измерении «притяжение — отталкивание», на общение и товарищеские отношения. Решение этой проблемы в пользу социализации приводит к тому, что другие люди принимаются как личности, друзья, отчего отношения с ними обретают бóльшую глубину взаимопонимания.

3. ***Эмоциональная гибкость — эмоциональное обеднение.*** Неспособность к эмоциональной отдаче по отношению к новым людям и новым занятиям ведет к застою. Особенно важна эмоциональная гибкость по отношению к подрастающим детям, их друзьям и семьям, а также тогда, когда рушится собственная семья, уходят друзья и старые интересы перестают быть сосредоточием жизни.

4. ***Интеллектуальная пластичность — интеллектуальная ригидность.*** Среди людей среднего возраста существует известная тенденция к растущей ригидности во взглядах и действиях, что делает их закрытыми для новых идей. Эта умственная жесткость должна быть преодолена, либо она перерастает в нетерпимость, приводит к неспособности творчески решать проблемы. Необходимо вырабатывать у себя открытость новому опыту и новым взаимоотношениям.

Л.А. Регуш [2006] выделяет следующие *проблемы психического развития* во второй период зрелости:

- генеративность против стагнации;
- профессиональная деятельность (самореализация, карьерный рост, конфликты на работе, профессиональное выгорание);
- взаимоотношения в семье (с супругом, с детьми, старшим поколением, семьями детей);
- переживания, связанные с ухудшением здоровья.

Р. Хейвигхерст [Крайг, 2000] предпочитает говорить о ***задачах средней взрослости***, среди которых он называет:

- достижение зрелой гражданской и социальной ответственности;
- достижение и поддержание целесообразного жизненного уровня;
- выбор подходящих способов проведения досуга;
- помощь детям стать ответственными и счастливыми взрослыми;
- усиление личностного аспекта супружеских отношений;
- принятие физиологических перемен середины жизни и приспособление к ним;
- приспособление к взаимодействию со стареющими родителями.

12.2

Социальный контекст: друзья и семья

При вступлении во вторую половину жизни падает интенсивность социальной включенности; привязанность ко многим другим людям становится меньше или вообще утрачивается; семья и работа занимают гораздо больше времени, чем дружба [Аргайл, 2003; Шихи, 1999; Helson, Kwan, 2000]. Тем не менее и в данной фазе жизни ***дружба*** продолжает играть большую роль. Она особенно важна для людей, не имеющих семьи. Именно через дружбу они удовлетворяют многие эмоциональные потребности (в близости, принятии, поддержке и проч.). Женщины образуют более тесные дружеские взаимоотношения. Они ведут более интимные разговоры и более склонны к самораскрытию. Мужчины обычно выбирают себе

друзей на основе сходства жизненного опыта, взглядов, интересов и занятий [Аргайл, 2003]. Некоторые авторы полагают, что если ключевыми областями жизни женщины средних лет являются семья и работа, то для мужчин не меньшее значение имеют друзья и общество в целом [Абрамова, 1997]. Именно в среде друзей и людей, близких по профессиональной (или иной) деятельности, мужчина решает задачу определения границ своего «Я» — идентификацию в качественно новых, изменившихся условиях. К концу средней взрослости дружеские отношения вновь усиливаются, становятся более глубокими и многосторонними [Lowenthal et al., 1977]. По-видимому, люди данной возрастной ступени уже меньше заняты семьей и укреплением своего положения на работе, у них увеличивается склонность к самоанализу, в результате чего они начинают ценить индивидуальные, неповторимые стороны личности своих друзей.

В средней взрослости ***семья*** по-прежнему занимает важное место в жизни мужчин и женщин, более того, в данном возрасте, по всей вероятности, усиливается ориентация на нее. Женщины чаще мужчин выказывают недовольство семейным положением, что связано с отсутствием теплых отношений прежде всего с мужем, реже — с детьми либо вообще с отсутствием семьи [Бороздина, Молчанова, 2001]. Это подтверждают наблюдения, состоящие в том, что женщины всегда имеют больше проблем, сопряженных с браком и воспитанием детей, чем мужчины [Hooker et al., 1996; Newman, Newman, 1975]. Несмотря на то что молодые люди разводятся чаще, чем люди среднего возраста, статистика констатирует возрастание неудовлетворенности и числа разводов между 17-м и 25-м годами совместной жизни супругов. Основные источники нарушений жизнедеятельности семьи в это время — перегрузка супругов, перенапряжение их сил, необходимость перестройки духовных и эмоциональных взаимоотношений. На смену конфликтности, характерной для первого этапа жизни семьи, приходит опасность эмоционального «остывания», различные проявления которого (супружеские измены, сексуальные дисгармонии, разводы по причине «разочарования в характере партнера», «любви к другому человеку») на этом этапе наблюдаются наиболее часто [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999].

Средний возраст — это *промежуточный период*, своего рода мост между двумя поколениями. Люди, достигшие середины жизни, сознают собственную обособленность не только от молодых, но и от тех, кто вышел на пенсию и дожил до старости. Они должны научиться справляться с проблемами, вызванными старением родителей и взрослением детей. Основные задачи, которые решают люди среднего возраста, — это установление отношений с подрастающими детьми, отпускание их в самостоятельную жизнь, приспособление к жизни в «опустевшем гнезде», выстраивание новых отношений как с партнером по браку, так и с детьми, которые стали взрослыми, удовлетворение физических и эмоциональных потребностей стареющих родителей, перестраивание отношений с ними [Крайг, 2000].

Дети, безусловно, придают жизни смысл, способствуют формированию чувства самореализации и зрелости, но с ними связаны и значительные физические и эмоциональные затраты. Наиболее трудный период испытывают взрослые, когда дети вступают в период отрочества, в это время, как правило, растет число кон-

фликтов с детьми, падает удовлетворенность браком. По данным М. Аргайла, самая низкая супружеская удовлетворенность отмечается в семьях, имеющих детей подросткового возраста: 12–16 лет [Аргайл, 2003]. Однако по мере того, как дети становятся старше, отношения между ними и родителями улучшаются. Период в семейном цикле, который наступает после того, как младший из детей покидает родительский дом, называется периодом ***опустевшего гнезда***. Это время может быть трудным, если за годы совместной жизни супруги отдалились друг от друга; если смысл жизни связывали только с детьми, с выполнением воспитательной функции. Период отпускания детей в самостоятельную жизнь наиболее тяжело переживают женщины, они чувствуют себя несчастными и покинутыми. Однако, по некоторым данным, после оставления дома выросшими детьми наступает довольно приятный период жизни, связанный с увеличением свободы, расширением возможностей личной жизни и появлением дополнительных ресурсов [Крайг, 2000].

По мере старения родителей между людьми среднего возраста и старшим поколением постепенно происходит ***перемена ролей***. Власть переходит к людям среднего возраста, именно они становятся поколением, стоящим «у руля», работающим, воспитывающим детей и выполняющим созидательную роль в обществе. Если оба поколения не поймут, что такая перемена ролей является неизбежной частью жизненного цикла, то эти новые отношения могут вызвать обиду и возмущение у обеих сторон. Ответственность и бремя заботы как о молодых, так и старых обычно падает на женщину средних лет, которая должна ухитриться одновременно удовлетворять потребности своих стареющих родителей и выросших детей. Она также должна выполнять супружеские обязанности и следить за здоровьем мужа, учитывать интересы собственной карьеры и личные нужды, что может служить источником стресса, вызывать физические и эмоциональные перегрузки [Там же].

Обычно к концу возраста средней взрослости у людей появляются дополнительные роли и функции: они становятся бабушками и дедушками. Часто бабушки и дедушки оказывают помощь молодым родителям в заботе о внуках. Для большинства из них выполнение этих новых ролей приносит удовлетворение, повышая общую удовлетворенность жизнью. Однако основная нагрузка и здесь в основном падает на женщину средних лет. Поэтому главная особенность стиля жизни женщин среднего возраста — это постоянная занятость, ощущение предельной загруженности [Бороздина, Молчанова, 2001; Крайг, 2000].

12.3

Когнитивное развитие и профессиональная деятельность

В период средней взрослости наблюдаются изменения ***сенсорных функций***. *Зрение* человека практически не меняется с юношеского возраста и до 50-летнего рубежа, когда острота зрения начинает снижаться [Крайг, 2000]. Однако изменения функ-

ций зрения не отражаются на когнитивной сфере [Психология среднего возраста, 2003]. *Слух* ухудшается постепенно на протяжении всей взрослой жизни, так что в 50 лет многие плохо слышат слабые звуки, испытывают трудности при восприятии звуков высокой частоты [Стюарт-Гамильтон, 2002]. У мужчин степень потери слуха в два раза выше, чем у женщин, и начинается раньше (к 30 годам), хотя восприятие низких частот остается лучше. Другие виды чувствительности (вкус, обоняние, осязание, боль) в средней взрослости либо не изменяются, либо изменения происходят более плавно и поэтому не столь заметны.

Отечественные экспериментальные исследования возрастных изменений психических функций у людей в возрасте 41–46 лет показали, что наиболее высокий уровень развития имеет ***функция внимания*** и самый низкий уровень характерен для ***функции памяти*** [Гамезо и др., 1999]. Самые сильные темпы снижения памяти обнаруживаются в возрасте 43–45 лет [Степанова, 2000]. В целом наиболее заметные повышения уровня развития психических функций имеются в 41 и 44 года, а наиболее значимые снижения отмечаются после 44 лет (в 45 и 46 лет). Активное обучение и самообразование в этот период сохраняют познавательные функции на высоком уровне развития и создают лучшие потенциальные возможности для более продуктивной когнитивной деятельности.

Ранние исследования (1900–1930) влияния старения на интеллект обнаруживали, что результат теста на интеллект достигал максимального значения в начале зрелости, после чего примерно в возрасте 30 лет начинал неизменное нисходящее движение, хотя вербальные характеристики обычно оставались незатронутыми [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Однако данные результаты были получены с помощью метода поперечных срезов, который не мог учитывать эффект когорты. Современные лонгитюдные исследования обнаруживают, что ***общий интеллект*** сохраняется неизменным у человека по крайней мере до среднего возраста, а обычно и намного дольше. Здесь необходимо заметить, что с возрастом меняется то, что является чистыми результатами теста на интеллект (т.е. сколько правильных ответов дает человек в тесте), а интеллектуальный коэффициент IQ почти не изменяется с возрастом. Это происходит потому, что IQ вычисляется переводом чистых результатов в оценку того, насколько интеллектуален человек, которая определяется относительно остальных членов его возрастной группы, а не всех взрослых. В основном IQ человека на протяжении жизни остается примерно на одном и том же уровне относительно людей его возраста [Там же, 2002].

Развитие некоторых когнитивных способностей продолжается в течение всего среднего возраста. В настоящее время следует считать доказанным, что развитие текучего и кристаллизованного интеллекта носит различный характер в период взрослости. ***Текучий интеллект*** — это способности, используемые для научения чему-то новому: процессы запоминания, индуктивное рассуждение, быстрое восприятие пространственных отношений, анализ и решение различных задач и др. ***Кристаллизованный интеллект*** — это способности, опирающиеся на накопленные знания и опыт: умения формулировать суждения, анализировать жизненные проблемы и делать выводы. Текучий интеллект достигает пика в развитии в период

юности, а затем постепенно снижается на протяжении всей взрослости (рис. 12.1). Кристаллизованный интеллект, наоборот, не поддается разрушительному воздействию времени и даже повышается с возрастом (рис. 12.2).

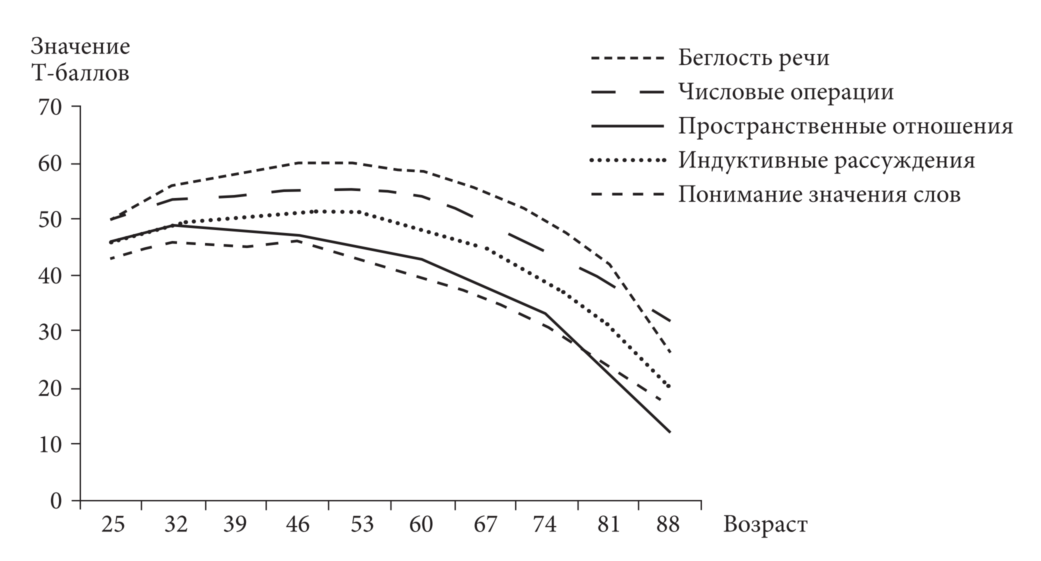


Рис. 12.1. Лонгитюдные оценки возрастных изменений пяти умственных способностей

Источник: [Whitbourn, 2000, p. 200].

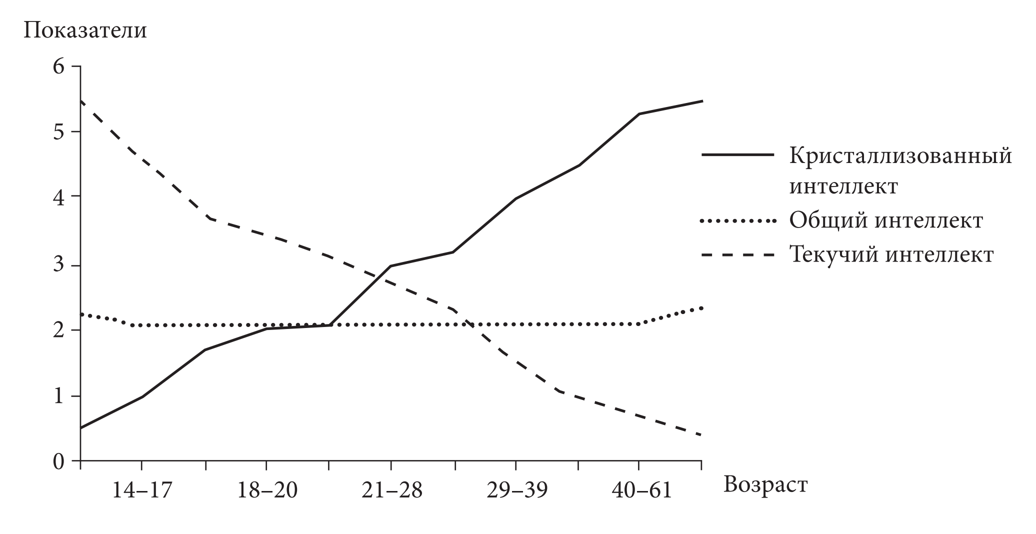


Рис. 12.2. Сравнение изменений общего, кристаллизованного и текучего интеллекта

Источник: [Whitbourn, 2000, p. 197].

По данным К. Шайи, наблюдается повышение оценок по тестам интеллекта вплоть до 46 лет, после чего следует период относительной стабильности, продолжающийся до 55–60 лет [Whitbourn, 2000].

У людей, удовлетворенных жизнью, редко конфликтующих с окружающими, имеющих дружные семьи и широкий круг общения, находящихся в тесном взаимодействии со своей культурной средой, интеллектуальные способности сохраняются дольше, а то и возрастают с годами [Крайг, 2000]. Жизненный опыт, мастерство, образование, непрерывное развитие компетентности, активная жизнь способствуют дальнейшему развитию когнитивных способностей.

В период взрослости происходит *изменение функций интеллекта*, а не его природы или структуры, полагает К. Шайи [Там же]. Согласно его периодизации когнитивного развития взрослых (рис. 11.1), средней взрослости соответствует ***стадия исполнения социальных обязанностей***. На этой стадии когнитивные способности используются, чтобы решать проблемы других в семье, на работе, в обществе. Для некоторых людей среднего возраста эта стадия принимает несколько иной характер и называется ***стадией администрирования***. Это относится к тем, кто работает на административных, управленческих и правительственных должностях и от чьих решений зависят судьбы сотен, а то и миллионов людей.

Согласно описаниям профессиональных циклов, человек среднего возраста находится на этапах *упрочения карьеры* и *сохранения достигнутого* (Д. Сьюпер) или этапе *работы на благо общества* (Р. Хейвигхерст), в возрасте *формирования профессиональной зрелости* [Бодров, 2007]. Человек среднего возраста старается занять прочное положение в выбранной им сфере деятельности, сохранить род занятий и то положение на производстве или на службе, которого добился. Часто именно в этом возрастном периоде люди достигают профессиональной зрелости и пика своей профессиональной карьеры.

Показатели достижения профессиональной зрелости могут выступать в следующих формах [Там же, с. 191]:

- понимание системы нравственных ценностей, связанных с профессией;
- способность к накоплению и анализу собственного профессионального опыта;
- принятие адекватной модели образа эталонного профессионала и стремление в своем развитии соответствовать ему;
- способность максимально мобилизовать свои усилия, личные ресурсы на достижение поставленных целей;
- проявление чувства удовлетворенности трудом;
- стремление к самосовершенствованию;
- отсутствие личностных деформаций;
- представление о личных функциональных возможностях организма и психики и степени их соответствия требованиям профессии и т.д.

Если лица ранней взрослости зачастую обнаруживают неудовлетворенность работой или профессией, то в средней взрослости это большая редкость [Бороздина, Молчанова. 2001]. В этот возрастной период респонденты всячески подчер-

кивают позитивное отношение к своему делу, выделяя собственные, отличные от других умения и достижения. Удовлетворенность работой в среднем возрасте заметно выше, чем в более молодом. Профессиональная жизнь лиц среднего возраста выступает источником самовыражения, самоуважения. По словам Г. Шихи [1999], мужчине в этот период уже мало быть перспективным работником, он хочет, чтобы его признавали и уважали. Мужчины в середине жизни ощущают свой возраст в зависимости от карьеры и изменений в состоянии здоровья. Женщины же склонны определять собственный возраст в зависимости от событий в семье. Хотя, согласно новой модели женского развития в период взрослости [Brennan, Rosenzweig, 1990], женщины одинаково направлены и на интерперсональные коммуникации (семья, дети, дружба, любовь), и на деловую сферу.

Эмпирические исследования отечественных и зарубежных психологов показали, что кульминационные моменты научного творчества приходятся на период 35–40 и 40–45 лет [Бодалев, Рудкевич, 1997; Рыбалко, 2001]. Выдающиеся открытия во многих областях науки делаются чаще всего людьми, которым несколько меньше или больше 40 лет, затем вероятность таких открытий с возрастом начинает падать. Некоторые авторы считают, что первый пик в творческой деятельности приходится на 37 лет (по другим данным, 43 года), а второй подъем наблюдается в возрасте 52–58 лет. Пик продуктивности, числа научных публикаций наблюдается приблизительно в 47 лет. Человек, развивающийся последовательно, в период после 50 лет достигает второй творческой кульминации. Он может обобщить и упорядочить свой жизненный опыт, и у него еще достаточно жизненных сил, чтобы привнести его в свою работу. Это возраст для больших руководящих личностей [Ливехуд, 2000]. При этом необходимо учитывать, что пик творческой активности для разных специальностей разный [Бодалев, Рудкевич, 1997].

В середине жизни нередко происходит переосмысление профессиональной карьеры, связанное с профессиональным выбором, оценкой своего профессионального положения и продвижения по службе или с изменением ценностей, установок и целей, что может привести к перемене направления карьеры.

В последние десятилетия особенности социально-экономического положения в нашей стране существенно отразились на поведении человека в профессиональной среде. В частности, распространенным явлением становится ***профессиональная переориентация***, особенно среди лиц зрелого возраста [Бодров, 2007]. Установлено, что профессиональная переориентация в зрелом возрасте и ее влияние на процессы профессионализации определяются следующими особенностями [Там же, с. 184]:

1) видом ситуации переориентации (вынужденная или добровольная);
2) социально-демографическими и профессиональными особенностями контингента (военнослужащие, управленческий персонал, инженеры, врачи, учителя различного возраста и стажа работы);
3) характером предыдущей работы;
4) индивидуально-психологическими особенностями субъектов переориентации (интернальность — экстернальность, интровертированность — экстравертированность, тревожность и др.).

Психологические проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, согласно Л.А. Регуш [2006, с. 256], могут возникнуть при наличии противоречий между:

- сложившимися профессиональными стереотипами и необходимостью осваивать новое, овладевать современными технологиями;
- потребностью в самореализации и возможностями для этого;
- потребностью профессионального роста, развития карьеры и ограниченными возможностями (объективными и субъективными);
- желанием и потребностью в хороших взаимоотношениях на работе и включенностью в конфликты;
- потребностью в сохранении здоровья и хорошего самочувствия и профессиональным «выгоранием».

Период 40–42 года иногда называют ***кризисом профессиональной карьеры*** [Зеер, Сыманюк, 1997]. Он обусловлен стабилизацией профессиональной жизни, которая может способствовать профессиональной стагнации личности, смирению и профессиональной апатии. Человек остро испытывает неудовлетворенность потребности в самореализации, он осознает необходимость разрешения противоречия между желаемой карьерой и ее реальными перспективами. Это время самоанализа, связанного с профессиональным выбором и продвижением вперед.

Другая проблема людей среднего возраста, связанная с трудовой деятельностью, — ***профессиональное выгорание***. Это эмоциональное истощение, которое часто наступает в средней взрослости у людей, занятых в сфере оказания помощи другим (социальные работники, менеджеры, врачи, учителя, психологи и т.п.), хотя этот термин применяется к представителям и других профессий [Крайг, 2000]. Человек может «сгореть» на работе, если он работает в напряженном ритме, с большой эмоциональной нагрузкой, отдает все силы, стремясь к практически недостижимой цели, при этом его высокие ожидания не оправдываются и приложенные большие усилия не вознаграждаются. Причиной феномена выгорания может быть и специфика работы в социальной сфере, отличающаяся большим числом нагружающих психику неглубоких контактов с разными людьми, и типичные проблемы личности в организационной структуре: недостатки автономии и поддержки, ролевые конфликты, неадекватная или недостаточная обратная связь руководства и т.д. В случае профессионального выгорания проявляются следующие ***симптомы*** [Ермакова, 2010]:

— ***эмоциональные***: угрюмость, плаксивость, пониженность и нестабильность настроения, гнев, фрустрация, истощение эмоциональных ресурсов;

— ***когнитивные***: ощущение безысходности и безнадежности, ригидность мышления, циничность, отстраненность в общении с коллегами и клиентами;

— ***мотивационные***: исчезновение старания, энтузиазма, заинтересованности, нарастание апатии, разочарования, неудовлетворенности. Работа становится бременем, возможен отказ от должности. Все это сопровождается типичными для стресса жалобами на здоровье: головные боли, тошнота, головокружение, беспокойство, бессонница. Это может привести не только к эмоциональному, но и физи-

ческому истощению, развитию психосоматических заболеваний [Ермакова, 2010; Крайг, 2000].

Самый, пожалуй, серьезный кризис, связанный с профессиональной жизнью, испытывают люди при ***потере работы***, особенно те, которых уволили или вынудили уйти на пенсию. Оставшись без работы, люди испытывают настоящую реакцию горя, состоящую из четырех стадий [Баттерворт, Харрис, 2000]:

1) *шок* как следствие нарушения уклада жизни;
2) *оптимизм*, когда человек делает настойчивые попытки найти другую работу;
3) *пессимизм* как результат осознания, что ищущих работу людей очень много;
4) *фатализм и депрессия*, когда человек теряет надежду найти работу.

По истечении нескольких месяцев безработицы (нередко указывают девять месяцев как критический срок) кончается терпение и пропадает всякая надежда. После этого может наступить рост уровня болезней, самоубийств, алкоголизма, разводов или трений в семье между супругами и во взаимоотношениях с детьми, чувство собственной бесполезности и потеря самоуважения [Аргайл, 2003; Баттерворт, Харрис, 2000; Крайг, 2000]. Люди среднего возраста переносят потерю работы тяжелее, чем молодые взрослые, поскольку бóльшая часть идентичности человека среднего возраста связана с работой. Кроме того, они чаще сталкиваются с возрастной дискриминацией при приеме на работу, и, как правило, предлагаемая новая работа связана с более низким статусом и ниже оплачивается. Долгое отсутствие работы, по мнению М. Аргайла [2003], наихудшим образом сказывается на мужчинах в возрасте от 40 до 50 лет.

Переживание кризиса, связанного с потерей работы, происходит у разных людей по-разному и зависит от пола, социального и культурного окружения, личностных особенностей. Справляются с такими стрессами лучше женщины, чем мужчины (за исключением тех случаев, когда они являются основными кормильцами в семье); те, кто не столь озабочен своей профессиональной деятельностью и не считает, что ценность личности определяется лишь выполняемой работой, а также те, кто имеет поддержку семьи или друзей [Крайг, 2000].

12.4 Личностное развитие

Наиболее характерными чертами личности человека средних лет являются реалистичность устремлений, повышенное внимание к ходу своей самореализации в профессиональной, семейной и личной жизни, борьба за пространство своего развития, повышенное внимание к состоянию здоровья, эмоциональная гибкость, тяга к стабильности в быту и проч. [Толстых, 1988]. Согласно исследованиям, люди среднего возраста (40–49 лет) считают, что они находятся в расцвете лет, их жизнь насыщенна и интересна; они чувствуют свою полезность и полны надежд на бу-

дущее; потребность в самореализации не только не ослабевает, но усиливается; у них сохраняется ощущение потенциала для развития личности, они стремятся к высокому уровню компетенции в сфере своей деятельности, способны принимать важные решения и нести за них ответственность, выступая подлинными ***субъектами своей жизни*** [Аргайл, 2003; Психология среднего возраста, 2003]. В средней взрослости меняется жизненный стиль, он приобретает «индивидуалистические» и «прометеевские» черты, тогда как у молодых он, скорее, «гедонистический» и «авантюристический» [Horley, Carrol, Little, 1988].

Главным на этом этапе взрослости становится переосмысление сложившегося опыта и усвоенных ценностей, стремление приблизиться к самому себе, соответствовать своей собственной внутренней природе [Петровская, 1999]. Личность становится более избирательной в выборе цели для приложения своих сил и других индивидуальных способностей, а также более ответственной за результаты своей самореализации [Психология среднего возраста, 2003]. По мнению многих авторов, именно в период средней взрослости человек достигает ***акме*** — вершины творческой зрелости личности при самоактуализации в гражданской, личностной, межличностной, профессиональной, духовной, семейной и других сферах жизнедеятельности [Ермолаева, 2003]. При этом в психологической литературе представлены разные точки зрения на содержание *феномена зрелости*. По мнению В.М. Русалова, истинная зрелость наступает тогда, когда человек не только достигает вершины в своем развитии, но и «приобретает способность *передать плоды* своего развития другому человеку» [Феномен и категория..., 2007, с. 33], когда он способен осознавать и переживать *уникальность своего бытия в мире*. Это достигается в возрасте 30–50 лет, а возможно, и на самых последних этапах своей жизни, когда человек еще способен находить смысл своего бытия. Именно к этому возрастному этапу достигают вершин в своем развитии э*моциональность*, как внутренний мир тонких мировоззренческих чувств, *нравственные свойства*, *субъектно-содержательные личностные свойства* (смыслы, цели, самоотношения, самооценки).

С точки зрения Е.А. Сергиенко, психологическая зрелость выражается в стремлении человека сохранить свою *целостность как субъекта и личности*, т.е. делать то, что соответствует его жизненным смыслам и его интегративной уникальности. Согласно С.К. Нартовой-Бочавер, критерием личной зрелости выступает *психологическая суверенность*, понимаемая как «способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство» [Там же, с. 150]. Она основана на обобщенном опыте успешного автономного поведения и проявляется в переживании аутентичности собственного бытия, уместности в пространственно-временных и ценностных обстоятельствах жизни и обусловливает уверенность человека в том, что он поступает согласно собственным желаниям и убеждениям. Таким образом, основными личностными новообразованиями данного возрастного периода можно считать способность личности к нахождению и утверждению своих жизненных смыслов; способность к самоутверждению и самореализации в объективно существующих жизненных обстоятельствах.

Однако в то же время зрелые люди не так счастливы и оптимистично настроены, как 20-летние, что отмечает в своих исследованиях М. Аргайл [2003]. Средний возраст, по мнению ряда авторов, является периодом наибольшей тревоги, депрессии, страха смерти, стресса и кризисов [Массен и др., 1982; Ниемеля, 1982; Попогребский, 1997; Lowenthal, Thurnher, Chiriboga, 1976]. Если до 40 лет перед человеком простиралось только будущее, где все еще возможно, то в зрелом возрасте выстраивается граница; будущее уже не несет в себе безграничные возможности; достигнув половины пути, человек уже видит, где путь заканчивается [Крайг, 2000; Ливехуд, 2000; Шихи, 1999]. В результате, как полагает Г. Шихи [1999], все мысли о будущем должны быть уравновешены с учетом идеи о времени, которое остается прожить. Поэтому в возрасте 35–45 лет люди начинают всерьез задумываться о том, что они смертны, что их время проходит и если не поспешить в жизни, она может превратиться в выполнение тривиальных обязанностей по поддержанию существования. Побуждающей силой в этот период становятся слова: «Все свои дела мы должны успеть сделать сейчас» [Психология среднего возраста, 2003]. Именно на пятом десятке для самооценки сильным ударом является открытие, что жизненные силы уходят, появляются первые признаки старения, начинают по-настоящему беспокоить различные болезни, становится труднее поддерживать жизнь на прежнем уровне активности [Гамезо и др., 1999; Крайг, 2000; Ливехуд, 2000]. Для женщин на эти годы приходится, кроме того, отчетливо отмеченный конец репродуктивной фазы (менопауза обычно наступает в возрасте от 48 лет до 51 года), что может вызывать изменения эмоционального и физического характера: возникают расстройство сна, головные боли, сердцебиения, колебания артериального давления и т.п. Женщина в данный период может испытывать чувство подавленности или ощущать себя менее женственной. В жизни мужчин не происходит каких-либо резких изменений, однако многие из них к концу среднего возраста испытывают снижение сексуальной активности, тревожность по поводу сексуальных отношений и неудовлетворенность ими, а некоторые начинают жаловаться на чувство неуверенности, нервозность, усталость, подавленность, раздражительность [Гамезо и др., 1999; Крайг, 2000]. Близкие им женщины отмечают следующие изменения: грубость в общении с близкими, замкнутость, повышенный аппетит, злоупотребление алкоголем, курение, повышенная рассеянность и др. [Гамезо и др., 1999]. Страх перед болезнью и возможной смертью порождает стрессовые состояния.

Вместе с тем имеются работы, согласно которым возраст, близкий к 50 годам, может быть наилучшим: это время хорошего здоровья, автономии и относительной безопасности. Из 700 испытуемых 26–80 лет лишь женщины примерно 50 лет отзывались о собственной жизни как о «первоклассной» [Mitchell, Helson, 1990]. Лонгитюдные исследования подтверждают подобные факты, выявляя у респонденток указанного возраста высокую оценку качества жизни и обнаруживая у них снижение зависимости, повышение уверенности в себе и решительности [Helson, 1992]. По ретроспективным отчетам пожилых и престарелых, пятое десятилетие жизни чаще всего упоминается в качестве принесшего наибольшее удовлетворение [Field, 1993]. В определенном смысле это подтверждает и Б. Ливехуд [2000],

полагая, что после 40 лет человек находится на распутье в своем духовном развитии: оно или уменьшается вместе с биологическими функциями, или поднимается в совершенно новые сферы, где пробуждаются абсолютно иные творческие силы, делающие возможной вторую кульминацию творческого потенциала субъекта. Такой подъем приходится на середину и конец пятого и продолжается в некоторых случаях до седьмого десятилетия. Горизонт расширяется, жизнь становится интереснее, повседневные проблемы отодвигаются. Теперь человек начинает больше интересоваться общими проблемами планирования и руководства или, наоборот, больше времени посвящать своему духовному развитию [Крайг, 2000; Юнг, 1994].

Я-концепция субъекта средних лет и его удовлетворенность жизнью не остаются идентичными по сравнению с периодом ранней взрослости. Р. Крэндолл [Crandall, 1973], обобщая результаты многих работ, заключает, что процент лиц, испытывающих *неудовлетворенность жизнью*, увеличивается начиная с 30 лет и достигает максимума в старческом возрасте. Позицию людей средней взрослости можно было бы передать формулой: «Я оцениваю себя относительно невысоко, но я принимаю себя и доволен достигнутым». В известном смысле первая часть формулы, как показали исследования [Бороздина, Молчанова, 2001], точнее отражает самооценку женщин, менее удовлетворенных внешностью, интеллектом, личностными свойствами, семейным положением, менее счастливых; вторая часть лучше передает самоощущение мужчин, более уверенных, счастливых и довольных своей работой и семьей, более удовлетворенных. Я-концепция становится более реалистичной, исчезают иллюзии юности и ранней молодости в оценке своих жизненных перспектив и возможностей. Более адекватное восприятие и переживание своего истинного «Я» достигается посредством освобождения от условной ответственности перед ожиданиями и оценками других, человек принимает личную ответственность за свое развитие [Психология среднего возраста, 2003]. Б. Ливехуд [2000] утверждает, что на четвертом десятке жизни закладываются *две типичные стратегии дальнейшего развития*: человек либо основывает свою самооценку на том, чего он к этому времени достиг (тогда он, вполне вероятно, вступает в кризис), либо индивид строит свое чувство самоуважения на возможности жить для других. В таком случае наступает новая, социальная фаза, в которой он способен передавать полученный опыт. «Кто уже в средней фазе жизни развил в себе интерес к искусству, науке, природе или социальной деятельности, тот почти незаметно пройдет большой поворот на своем жизненном пути после сорока лет. По ту сторону порога он сможет черпать все больше сил для жизни из духовного источника. Кто, однако, в средней фазе жизни гнался только за личным успехом, кто хотел все делать сам, исходил только из себя, отбрасывал в сторону все, что мешало карьере, или кто пассивно жил своей работой или жизненными обстоятельствами, тот вступает в кризис существования после сорокового года жизни и становится к середине пятидесятых трагической персоной, испытывающей грусть по старым добрым временам, чувствующей угрозу для себя во всем новом» [Ливехуд, 2000].

* * *

Основными ***психологическими новообразованиями*** средней взрослости являются способность к достижениям, к продуктивности, к достижению ***акме*** — творческой, профессиональной, социальной, личностной зрелости. Достигается новый уровень интеллектуального развития (возможность использовать когнитивные способности, чтобы решать проблемы других); утверждение своих жизненных смыслов; самореализация.

Контрольные вопросы

1. С какой точкой зрения вы в наибольшей степени согласны: средняя взрослость — фаза стабильности, начало конца или время расцвета?
2. Каковы основные задачи развития в средней взрослости?
3. Чем текучий интеллект отличается от кристаллизованного? Какова динамика текучего и кристаллизованного интеллекта на протяжении периода взрослости?
4. Какое влияние оказывает опыт на когнитивное развитие в среднем возрасте?
5. С какими проблемами в профессиональной жизни могут столкнуться люди средней взрослости?
6. Чем характеризуется период «опустевшего гнезда»?
7. В чем смысл перемены ролей, происходящей в семейной жизни лиц средней взрослости?
8. Какими личностными чертами обладают люди средней взрослости?
9. Почему период средней взрослости является периодом наибольшей тревоги?
10. Какие изменения в самооценке и Я-концепции происходят в период средней взрослости?

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Основная дилемма развития в период средней взрослости, согласно периодизации возрастного развития Э. Эриксона, это:** а) продуктивность или застой; б) целостность эго или отчаяние; в) автономия или стыд и сомнение; г) инициатива или чувство вины
2	**С точки зрения Р. Пека, одной из основных жизненных проблем, которые необходимо решить человеку средней взрослости, является:** а) трансценденция тела — поглощенность телом; б) ценность мудрости — ценность физической силы; в) трансценденция эго — поглощенность эго; г) дифференциация эго — поглощенность ролями

№	ВОПРОСЫ
3	**В средней взрослости в наибольшей степени ухудшается:** а) текучий интеллект; б) кристаллизованный интеллект; в) текучий и кристаллизованный интеллект; г) интеллект не изменяется
4	**Период «опустевшего гнезда» — это:** а) период в семейном цикле, который наступает после смерти родителей; б) период в семейном цикле, который наступает после того, как младший из детей покидает родительский дом; в) период в семейном цикле, связанный с переменой ролей между людьми среднего возраста и старшим поколением; г) период в семейном цикле, связанный с утратой взаимопонимания между супругами или со смертью одного из них
5	**Согласно периодизации когнитивного развития взрослых К. Шайи, средней взрослости соответствует:** а) стадия реинтегрирования; б) стадия приобретения; в) стадия достижения; г) стадия исполнения социальных обязанностей
6	**Средняя взрослость, как правило, характеризуется как этап:** а) размышления о продуктивном периоде профессиональной деятельности; б) исследования в профессиональной деятельности; в) достижения профессиональной зрелости; г) формирования конкретной профессиональной идентичности

Рекомендуемая литература

Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 307–323.

Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. Учебное пособие. М.: Педагогич. об-во России, Издат. дом «Ноосфера», 1999. С. 40–49.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 745–817.

Ливехуд Б. Ход жизни человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 401–409.

Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж. Развитие личности в среднем возрасте // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 384–388.

Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 142–212.

Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. С. 254–270.

Шихи Г. Предсказуемые кризисы зрелого возраста // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 431–433.

Эриксон Э.Г. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 368–369.

Юнг К. Жизненный рубеж // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 357–365.

13
глава

ПОЗДНЯЯ ВЗРОСЛОСТЬ

13.1
Общая характеристика позднего возраста

Поздняя взрослость, или *старость*, — закономерно наступающий заключительный период возрастного индивидуального развития. Изучением старения и старости занимается ***геронтология***. Современные представления геронтологии [Александрова, 1974; Шахматов, 1996; Яцемирская, Беленькая, 1999] базируются на следующих положениях.

- ***Неизбежность старения***: старение нельзя остановить, оно прежде всего функция времени. Старение — разрушительный процесс, представляющий собой постепенное, неуклонно-поступательное, необратимое движение в сторону снижения большинства жизненных функций.
- ***Неравномерность старения*** проявляется в неодинаковой выраженности процесса старения в разных структурах одного и того же органа (*гетеротопность*), в различных по времени сроках наступления старения отдельных органов и тканей организма (*гетерохронность*); в неодинаковой скорости развития возрастных изменений (*гетерокинетичность*); в разноплановости возрастных изменений, связанных с подавлением одних и активизацией других жизненных процессов в стареющем организме (*гетерокатефтенность*).
- ***Специфичность старения***: каждый стареет по-своему, с присущими только ему особенностями. Отсюда можно вывести еще один закон геронтогенеза — *закон разнообразия*, заключающийся в проявлении все большей индивидуализации людей в период старения.

Таким образом, по выражению Н.Ф. Шахматова [1996], старение — процесс, прогнозируемый в общих и основных направлениях и абсолютно не прогнозируемый в частностях. Старение — процесс универсальный и неизбежный, завершающийся смертью, но в то же время невозможно предсказать форму старения, скорость развивающихся изменений, время завершения жизни.

Многие геронтологи считают, что следует разграничивать *нормальную* и *патологическую*, или болезненную, старость. *Патологическая старость* представляет собой результат патологических воздействий, нарушающих адаптационные и компенсаторные механизмы, и характеризуется дисгармонией жизненных процес-

сов. *Естественная*, или *нормальная*, *старость* — это постепенное гармоническое ослабление жизненных функций при сохранении адаптационных и компенсаторных возможностей организма, обеспечивающих его физиологическое равновесие на новом уровне [Александрова, 1974]. «Старость неизбежна, болезнь не неизбежна, она лишь возможна, часто случайна. Старость необратима и неуклонно прогрессирует; болезнь в принципе обратима. Со старостью, как и со смертью в ее финале, человек примиряется; с болезнью — никогда» [Давыдовский, 1966, с. 35].

Старение — сложный процесс, в котором можно выделить четыре аспекта: биологический, медицинский, психологический и социальный. Основоположником ***геронтопсихологии*** как особого раздела психологической науки считают психолога С. Холла, поскольку именно в его работе «Старение», опубликованной в 1922 г., впервые процесс старения рассматривается как особый психологический феномен. Следует подчеркнуть, что процессы социального, биологического и психологического старения не происходят независимо друг от друга [Стюарт-Гамильтон, 2002].

Когда же начинается период старости? Границы между периодом средней и началом поздней взрослости трудноуловимы. Один из основоположников отечественной геронтологии И.В. Давыдовский категорически заявлял, что никаких точных календарных дат наступления старости не существует. Обычно когда говорят о старых людях, руководствуются возрастом выхода на пенсию, но последний далеко не одинаков в разных странах, для разных профессиональных групп, для мужчин и женщин. Большинство геронтологов склоняются к цифрам 60–65 лет для обозначения начала поздней взрослости или начала старости. Неоднозначно решается вопрос и о фазах геронтогенеза. Согласно схеме возрастной периодизации, разработанной на специально созванном международном симпозиуме, посвященном данной проблеме [Ананьев, 1980], старость делится на *пожилой возраст* (61–74 года у мужчин и 56–74 у женщин), *старческий возраст* (75–90 лет) и *долгожительство* (старше 90 лет). В некоторых исследованиях разделяют пожилых людей на «молодых старых» («young old», 60–75 лет) и «старых старых» («old-old», старше 75 лет). Другой метод, основанный на функциональном критерии, разделяет период после 65 лет на *третий и четвертый возраст* [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Термин «третий возраст» обозначает активный и независимый образ жизни в старости, а «четвертый возраст» — (заключительный) период зависимости от окружающих. Д. Бернсайд с коллегами [Крайг, 2000] разбили позднюю взрослость на четыре десятилетия: предстарческий период (от 60 до 69 лет), старческий период (от 70 до 79 лет), позднестарческий период (от 80 до 89 лет), дряхлость (от 90 до 99 лет). Каждая из выделенных групп отличается своими проблемами, задачами и возможностями, что доказывает положение о том, что старики — неоднородная группа. Это и активные, полные сил и энергии, продолжающие работать 65-летние люди, и немощные, больные, зависимые от других 90-летние.

Н.С. Пряжников [1999] в своем варианте периодизации психического развития также выделяет несколько периодов старческого возраста, эпохи после зрелости: 1) пожилой, предпенсионный возраст (начиная примерно с 55 лет до выхода на пенсию); 2) период после выхода на пенсию (первые несколько лет на пенсии);

3) период собственно старости, период стабильной старости (через несколько лет после выхода на пенсию и до момента серьезного ухудшения здоровья); 4) старость и долгожительство в условиях значительного ухудшения здоровья; 5) долгожительство при относительно хорошем здоровье, стабильное долгожительство (75–80 лет и старше). Из приведенной периодизации следует, что пожилые люди по своим возможностям и решаемым задачам отличаются в зависимости от состояния здоровья и времени выхода на пенсию.

В современном обществе с периодом старения связаны многие стереотипы и искаженные представления о пожилых людях. Г. Крайг [2000], анализируя исследования западных психологов, приводит следующие позитивные и негативные представления о стариках.

Негативные стереотипы

- Большинство старых людей бедны.
- У большинства старых людей есть жилищные проблемы.
- Старые люди, как правило, слабые и больные.
- Старики не являются политической силой и нуждаются в защите.
- Большинство старых людей плохо справляются с работой. Работоспособность, продуктивность, мотивация, способность воспринимать новшества и творческая активность у них ниже, чем у молодых работников.
- Старые люди медленнее соображают, у них хуже память и ниже способность к обучению.
- Старые люди часто интеллектуально ригидны и догматичны. Большинство стариков закоснели в своих привычках и не способны их менять.
- Большинство старых людей живут в социальной изоляции и страдают от одиночества.

Позитивные стереотипы

- Старики относятся к довольно зажиточной категории населения.
- Старики являются потенциальной политической силой. Они голосуют и принимают участие в политической жизни. Они едины, и их много.
- Старики легко сходятся с людьми. Они добры и приветливы.
- Большинство старых людей отличаются зрелостью, жизненным опытом и мудростью. Они интересные люди.
- Большинство старых людей умеют слушать и особенно терпеливы по отношению к детям.
- Большинство старых людей отличаются добротой и щедростью по отношению к своим детям и внукам.

Исследование, проведенное в Москве на отечественной выборке по изучению стереотипов пожилых людей [Краснова, 1998], обнаружило, что почти во всех половозрастных группах присутствуют такие представления о пожилых, как их социальная изоляция (одиночество), низкий материальный уровень, плохое здоровье. Однако в данном исследовании выявилось, что к пожилым людям не всегда в действительности относятся негативно, оказались значимыми представления о том,

что «старших нужно уважать», «пожилые вызывают жалость и сострадание», «необходима социальная защита пожилых». В другом исследовании показано, что представления людей старше 60 лет несколько отличаются от представлений людей, не достигших 60-летнего возраста [Зайцева, 2008]. Позитивные характеристики (*отходчивые, спокойные*) имеют больший вес в автостереотипе, а негативные (*тревожные, слабые, капризные*) имеют больший вес в гетеростереотипе. При этом у мужчин с возрастом представление о старых людях меняется равномерно от менее позитивного к более позитивному. У женщин эти изменения более скачкообразны: наименее позитивное представление о старых людях имеют женщины в возрасте от 18 до 30 лет. Таким образом, установки в отношении старых людей часто амбивалентны: их считают нередко и мудрыми, и выжившими из ума, терпеливыми и вечно недовольными, одинокими и болтливыми и т.д. Однако, как правило, негативные стереотипы по отношению к пожилым людям преобладают, что приводит к стремлению избежать старости, внушает страх перед ней. Чем больше пожилые люди подвержены воздействию стереотипов, тем ниже их самоуважение [Стюарт-Гамильтон, 2002]. ***Эйджизм*** — социальная установка, выражающаяся в дискриминации по возрасту, нередко заключается в неоправданно высокой оценке именно молодости и дискриминации старых людей. Необходимо менять негативные и пренебрежительные установки по отношению к пожилым людям. Во всех развитых странах мира сегодня наблюдается явление постарения населения: увеличение доли населения старше 65 лет, причем многие из них — здоровые, высокообразованные работающие люди, полные сил, активности и творческой энергии.

Важным признаком психологического старения является ***одновременность проявления сил и слабостей*** [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003]. ***Сильные стороны старости*** проявляются прежде всего в тех характеристиках человека, которые в наибольшей степени соприкасаются с культурой, знаниями и опытом. К ним относятся:

- кристаллизованный, обогащенный опытом интеллект, характеризующийся способностью решать хорошо знакомые когнитивные проблемы;
- систематические знания, которые накапливаются в течение жизни и которые в старости могут дифференцироваться и дальше, проявляясь в профессиональной компетентности;
- способность решения задач развития, а также преодоления конфликтов и трудностей, в которой обнаруживается жизненная компетентность, выработанная за долгие годы жизни.

Слабые стороны старости связаны с теми областями жизнедеятельности человека, которые в первую очередь определяются биологическими факторами. К ним относятся:

- физическая работоспособность и адаптационная способность организма;
- работа сенсорных органов;
- сенсомоторные функции;
- гибкость интеллекта, управляющая процессами переработки информации, восприятия и памяти и отражающаяся прежде всего в способности решения новых когнитивных проблем.

13.2

Задачи развития поздней взрослости

В концепции Э. Эриксона [2000] старость связана с разрешением последнего психосоциального конфликта — ***целостность эго против отчаяния***. Главная задача людей этого возраста состоит в нахождении смысла прожитой жизни, в принятии ее, в достижении интеграции, в развитии своего «Я». «После 50 лет вера "я принадлежу им" сменяется пониманием, что "я — это я". Пожилые люди, сумевшие обрести контакт с самим собой, получают большую внутреннюю силу, а те, кто не смог его установить, ощущают, что проиграли битву с жизнью» [Бочавер, 2008, с. 57]. Те из пожилых людей, кто удовлетворен прожитой жизнью, считают, что жизнь имеет смысл, испытывают чувство полноты жизни и собственной целостности. Те, кто свою жизнь не принимает, видит в ней только ошибки, упущенные возможности, испытывает разочарование, чувствует отчаяние, никчемность. Идеальное разрешение конфликта влечет за собой, по мнению Э. Эриксона [2000], перевес чувства целостности, слегка окрашенного реалистическим отчаянием, что приводит к *мудрости*, «базисной добродетели» позднего возраста.

Р. Пек добавляет еще три дилеммы, которые должен разрешить человек пожилого возраста [Крайг, 2000].

1. ***Дифференциация эго против поглощенности ролями.*** Если люди определяют себя только в рамках своей работы или семьи, то выход на пенсию, смена работы или уход детей из дома может вызвать такой прилив отрицательных эмоций, с которыми человек не в состоянии справиться. У пожилого человека должны быть еще какие-то ценности, увлечения, интересы, которые позволяли бы ему в данной ситуации испытывать чувство удовлетворенности.

2. ***Трансценденция тела против поглощенности телом.*** Благополучное старение предполагает способность избегать чрезмерной сосредоточенности на все усиливающихся недомоганиях, болях и физических недугах, которыми оно сопровождается. Почти все старые люди болеют, однако некоторые остаются способными наслаждаться жизнью, окружающим миром, находить удовлетворение в человеческих взаимоотношениях, в собственной творческой активности.

3. ***Трансценденция эго против поглощенности эго.*** Люди не должны предаваться мыслям о смерти (погружаться в «ночь эго»). Через детей, элементы культуры, друзей и близких человек может распространить собственные действия за пределы жизненного времени. Смерть неизбежна, но человек должен быть способен найти значение своей жизни в будущих поколениях, семье, идеях, своих деяниях.

А.Г. Лидерс [1998] полагает, что основным содержанием жизни людей пожилого возраста является особая внутренняя работа, направленная на принятие своего жизненного пути. Пожилой человек осмысливает не только свою текущую, но и всю прожитую жизнь. Главной возрастно-психологической, смысложизненной задачей этого возраста является принятие своего жизненного пути таким, каким он был, что означает и принятие себя и своего психологического окружения.

Согласно модели развития взрослых Р. Хейвигхерста [Крайг, 2000], задачами пожилого возраста являются:

- приспособление к убыванию физических сил и ухудшению здоровья;
- приспособление к выходу на пенсию и снижению доходов;
- приспособление к смерти супруга(и);
- установление прочных связей со своей возрастной группой;
- выполнение социальных и гражданских обязательств;
- обеспечение удовлетворительных жизненных условий.

Одним из самых значительных событий позднего возраста принято считать ***выход на пенсию***. Это влечет за собой резкое изменение жизненного стереотипа, поскольку изменяются стиль и образ жизни, сужается привычный круг общения, появляется избыток свободного времени, уменьшается материальный достаток, происходит утрата прежнего статуса и социальных ролей. Пожилой человек должен суметь адаптироваться к новым жизненным условиям тогда, когда ему труднее приспособиться к вынужденным переменам, да еще на фоне снижения физических сил и ухудшения здоровья. Особенно тяжело адаптация к выходу на пенсию проходит у тех, чья идентичность тесно связана с профессиональной ролью. Часто это событие рассматривают как стрессовое, ведущее к снижению удовлетворенности жизнью, потере идентичности, ухудшению здоровья, росту супружеских конфликтов, увеличению суицидов, повышению смертности.

Между тем последние исследования в области геронтопсихологии выявили, что так называемый ***пенсионный стресс*** — один из распространенных в обществе негативных стереотипов — в реальности обнаруживается далеко не всегда. Чаще всего негативные переживания, связанные с выходом на пенсию, испытывают люди, имеющие более низкий социально-экономический статус, уровень образования и доход, плохое здоровье, или те, кто пережил больше стрессовых событий в течение жизни. Обзор зарубежной литературы показывает, что выход на пенсию не увеличивает риск ни смерти, ни ухудшения здоровья. Более того, 43% пожилых людей сообщили, что их здоровье улучшилось после выхода на пенсию [Handbook of Social Development, 1992]. Сходные результаты получены и в нашей стране: удовлетворенность жизнью пожилых людей после выхода на пенсию была выше, чем они ожидали. По утверждению 50% пенсионеров, их душевное и физическое благополучие осталось неизменным [Шапиро, 1980].

Большую роль в адаптации к пенсионному образу жизни играют личностные установки по отношению к указанному периоду. Процесс приспособления к выходу на пенсию часто проходит легче, если человек планировал свой уход и свою будущую пенсионную жизнь. А. Томпсон считает, что подготовка к выходу на пенсию состоит из трех частей [Крайг, 2000].

1. **«Сбрасывание оборотов».** С возрастом люди начинают освобождаться от ряда трудовых обязанностей или сужать сферу ответственности, чтобы избежать внезапного резкого спада активности при выходе на пенсию.

2. **Планирование.** Люди тщательно планируют свою будущую жизнь на пенсии.

3. **Жизнь в ожидании пенсии.** Людьми овладевают заботы о завершении работы и оформлении пенсии, и они пытаются представить себе, какой будет их свободная жизнь.

Выход на пенсию необходимо рассматривать не только как одномоментное событие в жизни человека, но как длительный процесс, который начинается в предпенсионные годы и заканчивается через определенный, иногда довольно большой промежуток времени после фактического оставления работы [Шапиро, 1980].

13.3

Физические аспекты старения и проблема здоровья

Морфофункциональные изменения в поздней взрослости затрагивают фактически все телесные органы и системы организма. Изменяется внешность человека: появляется седина, углубляются морщины, меняется осанка, выпадают зубы, происходит увядание кожи (она становится менее эластичной, более сухой, тонкой, могут появляться бородавки, пигментные пятна, кровоподтеки из-за лопнувших кровеносных сосудов). Изменения, происходящие в *костно-мышечной системе*, выражаются в уменьшении мышечной массы, что приводит к снижению веса человека; в сжатии межпозвоночных дисков, деминерализации костей, поэтому рост людей в старости понижается на 3–5 см, возникают проблемы с осанкой, может развиться остеопороз (кости становятся хрупкими, часто ломаются, хуже срастаются), работа мышц замедляется и ухудшается.

Целый ряд изменений касается *органов чувств*: происходит снижение остроты зрения, уменьшение способности фокусировать взгляд на предметах, изменение прозрачности хрусталика (около 16% лиц старше 75 лет либо полностью теряют зрение, либо имеют серьезные дефекты зрения); снижение слуха (50–75% людей старше 75 лет имеют серьезные проблемы со слухом; при этом снижение слуха наиболее распространено у мужчин); небольшое снижение обоняния; некоторые изменения вкусовой чувствительности (снижение чувствительности к горькому и соленому, ухудшение определения сложных вкусов); увеличение порога осязательной чувствительности; повышение болевого порога, т.е. пожилые люди могут выдерживать более сильные раздражители, не воспринимая их как болезненные [Александрова, 1974; Крайг, 2000; Стюарт-Гамильтон, 2002].

Изменения затрагивают и многие *внутренние органы*: наблюдаются нарушения в сердечно-сосудистой системе, в пищеварительном тракте, ухудшается легочный газообмен, ослабевают функции почек и желез внутренней секреции, наблюдаются изменения в иммунной системе, в результате чего в старости люди меньше защищены от воздействия микроорганизмов и болезней [Висьневска-Рошковска, 1989; Крайг, 2000]. Изменения, которые касаются всех внутренних органов, связаны с уменьшением их *резервных возможностей*. Если в ранней взрослости эти

органы были способны функционировать в режиме 4–10-кратного превышения нормы, то в позднем возрасте происходит значительное снижение резервов организма, и превышение обычных нагрузок может привести к серьезным нарушениям в его работе вплоть до летального исхода [Крайг, 2000]. Такое уменьшение резервных возможностей организма приводит к тому, что в старости способность сопротивления стрессу снижается. В позднем возрасте происходят изменения и в *центральной нервной системе*: уменьшается масса мозга в глубокой старости (на 10–15% при нормальном старении), нарастает плотность мозга, наблюдается уменьшение извилин и расширение борозд, уменьшается общее число нервных клеток и сокращается число связей с другими клетками. Основная утрата клеток происходит в определенных зонах мозга, а именно в гиппокампе, в коре в целом и в височных долях в частности, т.е. в областях мозга, которые напрямую связаны с интеллектуальной деятельностью и памятью. Нервные клетки сморщиваются, ядра принимают неправильные очертания, нервные волокна утолщаются и расщепляются, уменьшается количество миелиновых волокон в проводящих путях, снижается скорость проведения нервного импульса через синапсы, происходит ослабление процессов возбуждения и торможения, возрастает их инертность, снижается способность выработки условных рефлексов и проч. [Александрова, 1974; Стюарт-Гамильтон, 2002].

Исходя только из перечисленных изменений в организме пожилого человека, вполне очевидно, что ***проблема здоровья*** становится одной из главных в позднем возрасте: 90% лиц преклонного возраста основную жизненную проблему в старости видят в том, что физическое здоровье у них непрерывно ухудшается [Шахматов, 1996]. Согласно статистике, 85% людей старше 65 лет имеют как минимум одно хроническое заболевание, а 50% — два или более [Крайг, 2000]. Чаще всего у пожилых людей встречаются заболевания сердечно-сосудистой системы, гипертония, заболевания опорно-двигательного аппарата, а также нарушения зрения и слуха. Согласно отечественным исследованиям [Яцемирская, Беленькая, 1999], боли в суставах занимают одно из первых мест среди недомоганий у людей пожилого и старческого возраста, особенно у женщин. Заболевания опорно-двигательного аппарата являются главной причиной старческой дряхлости и немощи. На втором месте по частоте проявления находятся головные боли, головокружение, шум в ушах и голове, бессонница. Эти нарушения, как правило, связаны с атеросклерозом сосудов головного мозга. Одной из частых жалоб старых людей является одышка, которая обусловлена нарушениями в системе кровообращения и в системе дыхания. «В старости соматическое неблагополучие, ощущение физического недомогания, болезненные соматические ощущения (т.е. все то, что можно обозначить как ощущение физического нездоровья) составляют само содержание старческого существования» [Шахматов, 1996, с. 45]. По мнению Н.Ф. Шахматова, *ощущения физического нездоровья* являются естественными и закономерными проявлениями старения, отражением самого инволюционного процесса. Как отмечают многие геронтологи, пожилые женщины при лучших показателях физического здоровья (по сравнению с мужчинами) уделяют больше внимания своему здоровью, чаще посещают врачей, обращаются за медицинской помощью, чаще жалуются на свои недуги.

Другой проблемой пожилых являются *психические заболевания*. Почти 20% людей старше 65 лет, проживающих не в учреждениях для престарелых, в небольшой мере страдают от психических расстройств, а 5% тяжело больны [Смелзер, 2004].

Однако необходимо отметить, что все изменения в период старения носят ***индивидуальный характер***. Есть люди, которые до глубокой старости сохраняют хорошее здоровье и не обнаруживают значительных изменений в различных системах организма. Физическое старение, болезни, по мнению геронтологов, объясняются не только биологическим процессом, обусловленным природой, но также зависят от отношения людей к факту собственного старения, от их образа жизни. Здесь имеют значение как эффект накопления пережитых болезней и стрессов, так и наличие вредных привычек: пренебрежение физической культурой, неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками и курение.

Для процесса старения естественны не только снижение физических сил и возможностей, но и, как полагает Н.Ф. Шахматов [1996], ***психический упадок***, который выражается в ограничении круга интересов, пассивности, психической вялости, снижении инициативы и внутренних побуждений. При этом могут сохраняться все личностные особенности и характерологические черты, творческие способности, критическая оценка своих сил и возможностей, способность адекватного социального приспособления. Психический упадок является отражением общего процесса инволюции, определяемый возрастными изменениями в высшей нервной деятельности, однако время его проявления, скорость развития, тяжесть и глубина различны. Заметные признаки психического упадка, согласно Н.Ф. Шахматову, связаны с физическим нездоровьем и чаще всего появляются у людей старше 85 лет. Укрепление физического здоровья, излечение от соматических болезней быстро ведут к оживлению психической жизни в позднем возрасте.

13.4 Социальный контекст развития: друзья и семья

Одной из особенностей социальной жизни в позднем возрасте является перестройка отношений. Пожилые люди должны приспособиться к изменению их социального статуса, сокращению или прекращению старых, прежде всего деловых отношений, к передаче власти другим, прекращению воспитательной деятельности в семье, к ролям дедушек/бабушек и прадедушек/прабабушек, к уходу за больным супругом (супругой), к потере супруга (супруги) и близких друзей.

Пожилые супружеские пары обычно сообщают о большей *удовлетворенности браком* после того, как их выросшие дети начинают жить отдельно [Крайг, 2000; Краснова, Лидерс, 2002]. Первоначально могут возникать определенные сложности в адаптации к «опустевшему гнезду», поскольку при отсутствии детей и рабо-

ты пожилым людям нужно заново учиться жить вдвоем. Однако «переполненное гнездо» (когда взрослые дети со своими семьями живут вместе с престарелыми родителями) может быть бо́льшим источником стресса, чем опустевшее [Краснова, Лидерс, 2002]. Проблемы ухудшающегося состояния здоровья супругов выходят на первый план, в этом направлении перемещаются интересы семьи, здесь нередко сосредоточиваются все усилия. Большинство пар, вырастивших детей и сохранивших брак, утверждают, что испытывают меньшее напряжение и более сильное чувство гармонии и удовлетворенности. Брак становится для них источником утешения, поддержки и душевной близости, т.е. начинает занимать более важное место в их эмоциональной жизни [Крайг, 2000]. Состоящие в браке пожилые люди чаще сообщали, что они счастливы, у них выше уровень психологического благополучия, они отличаются лучшим здоровьем и живут дольше, чем одинокие, разведенные или овдовевшие. У разведенных людей преклонного возраста самая высокая смертность и процент самоубийств. Разведенные или овдовевшие мужчины переживают свое одиночество острее, чем женщины.

Когда дети начинают трудовую деятельность и создают собственные семьи, родители прекращает воспитательную деятельность. Попытки ее продолжать, а тем более критика выросших детей за то, как они воспитывают своих детей, чаще всего вызывают сопротивление молодого поколения [Эйдемиллер, Юстицкис, 1999; Смит, 2004]. Однако пожилые люди продолжают чувствовать, что обязаны помогать детям, и действительно оказывают самую разнообразную помощь: от денежной поддержки и присмотра за детьми до советов. Ряд исследований показывает, что наличие внуков повышает удовлетворенность жизнью в пожилом возрасте [Крайг, 2000]. В ряде работ американских исследователей предпринимались попытки определить роли бабушек и дедушек (роли прародителей). Была предложена классификация, в которой выделены ***пять типов ролей прародителей*** [Белогай, Красная, 2008; Краснова, 2000]:

- «формальный» — бабушки и дедушки имеют жестко зафиксированные представления о своей роли в семье и социальной роли внуков;
- «суррогатные родители» — те, кто принял на себя ответственность и заботу о внуках, в какой-то мере заменяя родителей;
- «источник семейной мудрости» — пожилые, которые обеспечивают потомков информацией о культурном наследии и семейных корнях;
- «затейники» — пожилые, которые активно вовлекают внуков в проведение веселого досуга;
- «далекий» (отстраненный) — пожилые, редко взаимодействующие с внуками.

Проведенное О.В. Красновой [2000] исследование на отечественной выборке позволило на каждой стадии прародительства выделить различные типы бабушек, каждому из которых соответствует свой стиль участия в жизни семьи и воспитании внуков: «обычная» («формальная»), «отстраненная» («символическая»), «увлеченная» («активная») и «далекая». С рождением внука женщина, которая в большинстве случаев работает, часто становится «обычной» бабушкой, когда общение и совместная деятельность с внуком ограничиваются формальными видами

деятельности, направленными на помощь в домашних делах семье детей. По мере того как внук вырастает и все меньше нуждается в опеке бабушки, она из группы «обычных» переходит в одну из трех групп. Она становится «увлеченной», переходя на более тесный уровень общения с внуком, или «отстраненной», сокращая число и качество контактов с внуком, и даже «далекой», прекращая семейную деятельность и общение с ним вовсе. Что касается дедушек, то исследование О.В. Красновой [2003б] показывает, что совместные занятия с внуками у женщин и мужчин похожи, однако выделить какую-то типологию дедушек не удалось. Их отличие от бабушек заключается в том, что для первых одним из основных факторов при выборе типа поведения с внуками является уровень образования и продолжение профессиональной деятельности.

Функции воспитателя, наставника, опекуна подрастающего поколения социально значимы и потому могут компенсировать утрату прежнего социального статуса, социальных ролей, выполнявшихся до выхода на пенсию [Шапиро, 1980]. Осуществление указанных функций приводит к повышению авторитета пожилого человека в семье, к осознанию им своей полезности и положительно влияет на процесс социальной адаптации к пенсионному периоду [Краснова, Лидерс, 2002]. Однако здесь может возникнуть одна из проблем развития пожилого человека, на которую указывает Л.А. Регуш [2006]. Эта проблема — отказ от своего индивидуального жизненного пути и погружение в жизнь детей и внуков, вследствие чего у пожилых людей может формироваться система ожиданий более внимательного отношения со стороны молодого поколения и соответственно обида, если их труд и принесенные жертвы недооцениваются.

Активное общение доставляет огромное удовлетворение пожилым людям, однако вовлеченность в общение неизбежно убывает с возрастом, и многие пожилые люди жалуются на одиночество. ***Одиночество в старости*** — это либо реальное отсутствие родственников, сверстников, друзей, либо ощущение эмоциональной изоляции, непонимания или безразличия со стороны окружающих. Переживание одиночества — индивидуальное чувство, и проявляется оно двояко: как тягостное ощущение нарастающего отчуждения от окружающих, разрыв с ними или как тенденция отгородиться от окружающих, защитить свой мир от вторжения посторонних, т.е. как стремление к уединению (тенденция «иметь свой угол»), обеспечивающее независимость [Шахматов, 1996]. Эти тенденции определяют сложные, противоречивые чувства пожилого человека. Только 25% старых людей предпочитают жить в семьях своих детей, большинство же предпочитают жить поблизости, вести раздельный образ жизни («близость на расстоянии»), аргументируя свое желание тем, что хотят жить «спокойно и независимо» [Яцемирская, Беленькая, 1999]. Пожилые люди соглашаются жить с детьми только тогда, когда к этому их вынуждает слабое физическое здоровье или экономическая ситуация.

Одной из проблем взаимоотношений в преклонном возрасте может быть ***нарушение внимательности*** пожилых людей в отношении другого, проявляющееся в обычном разговоре [Смит, 2004]. В основе этого лежит озабоченность своими идеями и переживаниями, т.е. некая самоконцентрация пожилых людей, что приводит к многословию, к неинтересным для собеседника разговорам о своих домаш-

них заботах, семейных неурядицах, собственном здоровье; к повторению одних и тех же историй или давно известных истин.

Несмотря на то что у женщин в среднем больше социальных ролей, они имеют больше друзей, чем мужчины, женщины чаще жалуются на одиночество [Кларк, Эндерсон, 1989]. Количественные аспекты межличностных связей (частота контактов и число друзей) только в умеренной степени ассоциируются у пожилого человека с его субъективным благополучием [Биксон и др., 1989]. Проживание с кем-либо еще не является гарантией того, что социальные связи будут удовлетворительными. Выявлено гораздо больше фактов одиночества среди старых людей, которые проживали с родственниками, чем среди других стариков, которые жили одни или с друзьями. Таким образом, контакты с друзьями или соседями оказывают большее влияние на благополучие и снижают чувство одиночества, чем контакты с детьми и другими родственниками. Здесь, по-видимому, играет роль осознание контроля над социальным окружением, поскольку родственники (дети, внуки) сами устанавливают время визитов, их продолжительность и проч., поэтому появляется ощущение собственной зависимости, которое не снижает чувство одиночества.

Исследования выявили, что никогда не испытывают чувства одиночества 70–80% старых англичан, датчан, американцев; 50% старых поляков; 30% сербов [Яцемирская, Беленькая, 1999]. Социологические исследования, проведенные в России, показали, что жалобы на одиночество у пожилых людей занимают одно из первых мест, у лиц старше 70 лет этот показатель достигает 99–100%. Эти различия в показателях интерпретировать можно по-разному: либо действительно российские пожилые чаще испытывают чувство одиночества, либо они просто более открыты. Это может объясняться различиями культурных установок: для западного человека важно «держать лицо» («у меня все о’кей»), для россиян «нормой» общения является жаловаться на трудности судьбы. Многочисленные данные свидетельствуют о том, что одиночество не является обязательными спутником старения, однако убеждение в том, что оно неизбежно, может стать самоосуществляющимся предсказанием, препятствующим некоторым одиноким старым людям принимать меры по облегчению этого положения [Биксон и др., 1989].

Люди позднего возраста более подвержены риску переживания тяжелых утрат, чем молодые люди. Поздний период жизни нередко называют «возрастом потерь». Основными потерями могут быть [Калиш, 2003]:

- смерть супруга(и);
- смерть близкого человека;
- потеря чего-то вещественно важного (обручального кольца, финансового благополучия);
- потеря каких-либо физических возможностей;
- потеря членства в значимой референтной группе;
- потеря любимого домашнего животного;
- потеря веры в идеалы (мировоззрение, религия, мораль, политические взгляды);
- осознание того, что в будущем придется жить гораздо хуже, чем сейчас.

Наиболее тяжелой утратой, конечно, является смерть близких людей, с которой пожилому человеку в поздние годы жизни постоянно приходится иметь дело. При повторении или наложении нескольких утрат формируется *чрезмерная нагрузка от тяжести утрат* [Kastenbaum, 1979]. Реакцией на потери может быть *самоубийство*. По данным Г. Крайг [2000], мужчины кончают жизнь самоубийством в четыре раза чаще, чем женщины. При этом процент самоубийств среди мужчин равномерно растет с возрастом, достигая максимума после 80 лет. Вдовы и особенно вдовцы попадают в группу риска как потенциальные самоубийцы. Этот риск очень высок в течение первого года со дня смерти супруга(и), затем он резко снижается, хотя и остается выше среднего еще в течение нескольких лет. По мнению Г. Крайг, к самоубийству в высшей степени склонны хронически одинокие или пережившие в прошлом эмоциональные кризисы пожилые люди, прежде всего те из них, кто отличается повышенной тревожностью и чувством собственной неполноценности.

Как показали исследования, относительно здоровые старые люди до преклонных лет дорожат своими социальными связями и делают все возможное, чтобы удержаться на том уровне общения, который привычен и удобен для них [Кларк, Эндерсон, 1989]. При расторжении социальных связей из-за болезни или смерти других они способны возмещать и замещать эти потери. Как отмечает Р.М. Грановская [1988], когда человек позднего возраста поддерживает и укрепляет контакты с молодежью, сопереживая их поражениям и победам, связывает свои радости с будущим своих детей, учеников или своего труда, он сохраняет себе перспективу развития как личности, а вместе с тем духовную молодость и активную жизнь.

Успешная социальная адаптация в пожилом возрасте — это в первую очередь ***принятие новых социальных ролей***, которое противостоит осознанию старости как цепи утрат, а не приобретений. Это роли консультанта, доверенного лица, добровольца в делах благотворительности, историка, защитника и хранителя традиций семьи [Нуркова, 2000]. «Для состарившегося человека важна мысль о возможности “второй” карьеры, заключенной в этих ролях. За счет нахождения полей для осуществления новых деятельностей взамен старых можно избежать изоляции — главного бича пожилого возраста» [Там же, с. 222].

13.5 Когнитивные изменения в поздней взрослости

Изменение *психических функций* (внимание, память, мышление) в поздней взрослости выражается в уменьшении их силы, объема и активности [Александрова, 1974; Освальд, 1993]. Одно из главных изменений заключается в ***снижении скорости*** выполнения физических и умственных операций. Это выражается в замедлении мыслительных процессов, в снижении скорости обработки информации, в увеличении времени реакции.

В процессе старения нарушаются многие ***функции зрительной системы***: происходит снижение остроты зрения, увеличивается зрительный порог чувствительности, ухудшается адаптация к темноте, снижается способность зрения восстанавливаться после яркой вспышки света, изменяется восприятие цвета (красный, оранжевый и желтый цвета распознаются лучше, т.е. пожилые и старые люди видят мир в желтом оттенке, что обычно обнаруживается после 80-летнего возраста), уменьшается объем поля зрения, пожилые люди медленнее обрабатывают зрительные образы, и им требуется больше времени, чтобы правильно их распознать [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Исследования сложных форм ***зрительного восприятия*** показывают, что при нелимитированном времени рассматривания адекватность восприятия зрительных стимулов не изменяется с возрастом [Александрова, 1974]. Однако в условиях кратковременной экспозиции, изменения освещения и при других помехах такие различия появлялись. Для оценки стимула и переработки сенсорной информации старому человеку требуется больше времени. По мнению Дж. Биррен, *увеличение времени реакции на зрительные сигналы* различной степени сложности является наиболее общим и универсальным признаком старения. В многочисленных экспериментах подтверждается закономерность, установленная С. Пако: чем сложнее воспринимаемые стимулы, тем бо́льшие возрастные различия проявляются в эксперименте. Ряд зарубежных ученых отмечают снижение *зрительно-кинестетической координации* у старых людей, вследствие чего у них возникает потребность в постоянном зрительном контроле даже простейших движений. Как отмечает М.Д. Александрова, в быту возможность длительного рассматривания объекта и искусственное освещение компенсируют спад зрительной перцептивной функции.

Проблемы ***слухового восприятия*** связаны с ухудшением различения высоты и локализации звука, восприятия сложных речевых сигналов. Самой распространенной формой нарушения слухового восприятия в старости является пропорционально большее снижение восприятия звуков высокой тональности по отношению к низкой, что делает мир звуков «приглушенным» [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Поскольку звуки речи представляют собой соединение высоких и низких частот, то могут возникнуть сложности в процессе понимания речи. При этом чем сложнее речевой сигнал, тем больше нарушений в его восприятии у пожилых людей по сравнению с молодыми.

В целом ***восприятие*** в старости становится менее четким, и пожилой человек вынужден прибегать к воображению, чтобы расшифровать туманные образы восприятия. Все это может привести к искаженному и неадекватному восприятию, к «обманам чувств» [Шахматов, 1996]. Интересно, что у лиц с более высоким образованием возрастные изменения в сенсорно-перцептивных функциях выражены в меньшей степени [Александрова, 1974].

Известно, что способность выполнять задания на поддержание ***внимания*** (способность концентрироваться на предлагаемой задаче) хорошо сохраняется в старости: некоторое ухудшение существует, но оно незначительно [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Снижение функции *внимания* выражается в сужении его объема,

затруднении сосредоточения в случае действия отвлекающих стимулов, распределения (когда необходимо одновременно уделять внимание нескольким источникам информации и обрабатывать их) и переключения внимания, а также в появлении рассеянности [Шахматов, 1996].

Проблеме ***памяти*** и ее изменению в позднем возрасте уделяется значительное место в исследованиях старения и старости. Известная жалоба многих пожилых людей на то, что их память «уже не та, что была раньше», оказывается во многом справедливой. Значительное снижение запоминания последовательности слов наблюдается уже на начальном этапе старения в возрастной группе от 50 до 65 лет [Обухова, 2008]. Общая тенденция состоит в ухудшении памяти в старости, несмотря на то что какие-то ее составляющие сохраняются без изменений. Большинство исследователей не обнаруживают существенных различий в ***сенсорной*** и ***кратковременной памяти*** молодых и пожилых людей. Однако когда выдвигаются какие-либо дополнительные требования (например, повторить предметы в порядке, обратном их предъявлению, или запомнить короткий список слов, одновременно решая, является простое предложение истиной или ложью), то влияние возраста в большинстве случаев становилось гораздо более заметным [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Различие в кратковременной памяти молодых и пожилых заключается в том, что пожилым людям не хватает психических ресурсов, они обладают более слабыми механизмами кодирования и/или декодирования, т.е. если материал не может быть сохранен в оперативной памяти, то он либо не сохраняется совсем, либо сохраняется неточно.

Что касается ***долговременной памяти***, то различия между молодыми и пожилыми людьми являются существенными. Причиной этих различий служит в том числе и отсутствие должной мотивации и практики в таких заданиях. После тщательного инструктирования и небольшой тренировки пожилые люди, даже те, кому около 80 лет, справляются с заданиями гораздо лучше [Крайг, 2000]. Пожилые люди хуже запоминают бессмысленный материал, но склонны успешно запоминать то, что для них важно или может пригодиться в жизни; они склонны проявлять большую избирательность в отношении того, что сохранить в памяти.

Третичная память, т.е. память на отдаленные события (неавтобиографические события, которые сопровождали жизнь человека), сохраняется у пожилых людей практически полностью. Пожилые люди лучше припоминают особенности исторических событий, если непосредственно в них участвовали. Однако известно, что пожилые имеют проблемы с воспроизведением деталей информации. Исследования, посвященные запоминанию текстов (***семантическая память***), показывают, что в воспроизведении основных моментов истории («суть» текста) либо совсем нет возрастных различий, либо их относительно мало, но память на детали может ухудшаться у пожилых людей. Они также хуже помнят источник какого-то события или фразы (кто что сказал), более того, они больше склонны верить тому, что интерпретация события — это подлинные воспоминания о событии [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Память на местность также значительно ухудшается в старости [Гамезо, Герасимова, 1999]. При обследовании памяти у лиц 70–90 лет обнаружи-

лось, что лучше всего сохраняется логическая память; образная память ослабевает больше, чем смысловая, но при этом запоминаемое сохраняется лучше, чем при механическом запечатлении.

Существует достаточно много интересного материала по проблеме ***автобиографической памяти***: в частности, нет никаких доказательств в поддержку мнения, что пожилые люди живут в прошлом. Многие исследования показали, что молодые и пожилые люди воспроизводят равное число детских воспоминаний. Однако пик автобиографических воспоминаний («шишка воспоминаний») обычно приходится на период жизни человека между 16 и 30 годами [Нуркова, 2008; Стюарт-Гамильтон, 2002], что неудивительно, поскольку в указанный период происходит большинство ключевых событий жизни (первые попытки сексуальных отношений, поступление в вуз, начало работы, вступление в брак, отцовство/материнство и проч.). И все же наибольшая часть воспоминаний обычно принадлежит последнему десятилетию жизни. Для пожилых людей самой главной причиной яркости воспоминания является то, насколько часто они думали о событии впоследствии. В большинстве случаев они медленнее воспроизводят воспоминания, а сами воспоминания являются менее четкими и подробными.

Одна из главных функций памяти, что стало недавно отмечаться исследователями, состоит не в том, чтобы помнить прошлое, а в том, чтобы планировать будущее, т.е. это ***память о намерениях***. В определенных видах заданий на память о намерениях (например, требуется вспомнить, что нужно позвонить экспериментатору в условленное время) либо совсем нет возрастных различий, либо даже наблюдается превосходство лиц позднего возраста. Однако обнаружилось, что результаты тех пожилых людей, которые продолжали полагаться только на свою память (прибегали к внутренним стратегиям), ухудшались, в то время как результаты тех, кто обращался к помощи внешних стратегий (запись в ежедневнике, узелок на платке и т.п.), улучшались. С возрастанием сложности задания ухудшение, связанное с возрастом, обычно увеличивается [Стюарт-Гамильтон, 2002].

Стоит заметить, что в реальных условиях многие ошибки памяти могут быть вызваны совсем не памятью. Например, распространенная причина того, что пожилые люди не могут вспомнить, куда дели какой-либо предмет, заключается в том, что они просто не заметили его в процесс поиска, т.е. проблема заключается в неправильном восприятии, а не в самой памяти. И все-таки нужно констатировать, что память в старости ухудшается, причем вероятность ее снижения и появления ее расстройств тем выше, чем старше возраст [Шахматов, 1996, с. 41].

Уровень ***интеллектуальной деятельности*** людей позднего возраста при нормальном старении не изменяется сколько-нибудь существенно, снижается лишь скорость умственной работы. Интеллектуальные функции — словарный запас, информированность и общая осведомленность, измеряемые по тесту Векслера, — обнаруживают наименьшую тенденцию к спаду с возрастом, однако скорость ответов по этим тестам значительно уменьшается [Александрова, 1974]. Установлено возрастное снижение следующих *интеллектуальных операций*: запоминание списков слов, узнавание быстро предъявляемых зрительных стимулов, опознавание изображений, операции классификации, сравнения и категоризации, решение

анаграмм, решение повседневных проблем, скорость планирования маршрута при езде на машине, составление историй по картинкам, восприятие незаконченных рисунков, составление картины из частей и т.п. [Александрова, 1974; Стюарт-Гамильтон, 2002]. Лонгитюдные исследования, собранные более чем за 35 лет [Шай, 2004], выявляют достоверное среднее падение по всем способностям (индуктивное мышление, пространственная ориентация, перцептивная скорость, счетная способность, вербальная способность, вербальная память) в возрасте 67 лет. Это снижение имеет довольно умеренные значения до 80-летнего возраста и для большинства индивидов происходит не линейно, а ступенчато. Исследование *абстрактного мышления* обнаружило, что ответы пожилых и старых людей становятся более конкретными, менее обобщенными и точными. *Невербальный интеллект* обнаруживает значительный спад в поздней взрослости.

Таким образом, в позднем возрасте ***текучий (подвижный) интеллект*** ухудшается, в то время как ***кристаллизованный интеллект*** не поддается разрушительному воздействию времени или по крайне мере более устойчив.

Результаты большинства людей в тестах на подвижный интеллект снижаются с возрастом, но важно отметить, что не у всех. П. Рэбит [Стюарт-Гамильтон, 2002] установил, что около 10–15% пожилых людей сохраняют свой юношеский уровень интеллекта. Последующие исследования П. Рэбита продемонстрировали, что *вариативность* в результатах теста для пожилых людей больше, чем для молодых. Это означает, что между собой пожилые люди различаются в выполнении тестов больше, чем молодые, и, следовательно, сложнее оправдать использование термина «типичный пожилой человек», нежели термина «типичный молодой человек». К. Шайи в исследовании на выборке 1357 человек установил, что между 60 и 74 годами примерно 33% выборки снизило свои основные умственные способности; в возрасте старше 81 года эта тенденция обнаружена у 40% выборки [Баттерворт, Харрис, 2000]. Следовательно, 60% выборки сохранили свой прежний интеллектуальный потенциал. С наступлением пожилого возраста, по мнению К. Шайи [Ермолаева, 2002], изменяется использование знаний: люди возвращаются к собственным ценностям и установкам, их занимают не абстрактные рассуждения, а реальные вопросы, они способны мыслить абстрактно, но, в отличие от молодых людей, не склонны заниматься решением задач ради их самих и могут противиться решению заданий типа тестов IQ.

Были предложены различные модели, объясняющие изменения интеллекта при старении [Крайг, 2000; Стюарт-Гамильтон, 2002].

- ***Модель последнего спада*** утверждает, что человеку свойствен один и тот же уровень интеллектуального функционирования, неожиданное, довольно стремительное, снижение интеллекта наступает в последние месяцы перед смертью и является предвестником ухода из жизни. Хотя явление последнего спада существует, геронтологи и психологи призывают осторожно его интерпретировать. Нет единой точки зрения на то, какие функции должны ухудшаться, а также данное явление, вероятно, имеет возрастные ограничения (данную модель можно применять только для не очень старых людей, т.е. для людей в возрасте до 75 лет).

• ***Теория неупотребления*** полагает, что интеллектуальные функции снижаются, потому что они недостаточно используются. Практика может не только сохранять существующие интеллектуальные навыки, но также восстанавливать ухудшающиеся. Несмотря на то что пожилые люди могут быть медлительны и менее точны в некоторых способностях, их опыт может это компенсировать. Особенно сильно зависит успешность выполнения интеллектуальных тестов от уровня образования: если последний достаточно высок, можно не наблюдать никакого спада до глубокой старости. Установлено, что у пожилых ученых почти не изменяются с возрастом запас слов и общая эрудиция, у инженеров — многие невербальные функции, у бухгалтеров — быстрота арифметических действий и т.п. Уровень одаренности, образование и постоянное упражнение мысли сдерживают естественный спад интеллектуальных функций. Однако необходимо отметить, что некоторые люди, продолжающие работать, все равно обнаруживают утрату интеллектуальных навыков.

• ***Гипотеза общего замедления*** (гипотеза скорости) приписывает снижение интеллекта, вызванного старением, замедлению нервной передачи, т.е. нервная система пожилого человека менее эффективно, а главное — медленно проводит сигналы.

Угасание интеллекта не является прямым следствием процесса старения, оно происходит под влиянием других факторов, в частности, связанных с органическими заболеваниями мозга или нарушением его функционирования. *Сенильная деменция* (приобретенная слабость интеллекта — старческое слабоумие) выражается в том, что пожилые плохо понимают абстракции, их мыслительные процессы отличает медлительность, они плохо помнят недавние события, у них бывают признаки спутанности сознания, провалов в памяти и дезориентации, их внутренний мир сжимается, и они не могут нормально думать, действовать, общаться с людьми. Эмпирическое «правило пятерки», предложенное Уайтом и др. [Стюарт-Гамильтон, 2002], говорит о том, что слабоумие может появиться у 1% людей в возрасте 60 лет, а затем вероятность удваивается каждые пять лет (т.е. 2% — в 65 лет; 4% — в 70; 8% — в 75, 16% — в 80; 32% — в 85 лет). Приблизительно половина пациентов с диагнозом «старческое слабоумие» страдают одной из форм *болезни Альцгеймера* (прогрессирующее разрушение мозговых клеток). Первым симптомом этой болезни становится забывчивость, которая постепенно прогрессирует вплоть до полной дезориентировки (неузнавания близких людей и собственного изображения в зеркале), сопровождаясь утратой привычных навыков (человек не способен выполнять даже простые действия — приготовить пищу, одеться, поесть и т.д.), расстройством движения, речи. Женщины заболевают болезнью Альцгеймера в 3–5 раз чаще мужчин [Яцемирская, Беленькая, 1999]. *Сосудистые поражения мозга* являются еще одной прямой причиной деменции (так называемая мультиинфарктная деменция), когда ее симптомы развиваются не постепенно, а внезапно или скачками. Мужчины страдают ею чаще, чем женщины. Другими (косвенными) факторами, вызывающими ослабление интеллектуальных функций, являются: психологические ожидания потери памяти, потери контроля

и проч. (этот фактор действует по типу выученной беспомощности), депрессия, физическая форма, неправильное или недостаточное питание, употребление алкоголя, применение некоторых лекарственных средств, интеллектуальная бездеятельность [Крайг, 2000].

Отечественные психологи отмечают: принцип развития высших психических функций в период инволюции заключается в том, что сужение объема психической деятельности, имеющееся при старении, создает когнитивный дефицит и в качестве компенсаторного механизма выбирается стратегия опосредования как способ саморегуляции [Корсакова, 2003]. Были выделены три типа старения на основе наиболее дефицитарного звена в высших психических функциях в соответствии с теорией А.Р. Лурия о трех блоках мозга. Первый тип старения — *нейродинамический* — связан с дефицитарностью блока регуляции тонуса и бодрствования. Второй тип старения — *пространственный* — связан с дефицитарностью блока принятия, переработки и хранения информации, с недостаточностью анализа и синтеза. Третий тип старения — *регуляторный* — обусловлен дефицитарностью блока программирования, регуляции и контроля психической деятельности. Компенсаторный процесс протекает в направлении возрастных перестроек в перераспределении активности отдельных блоков мозга. К основным ***формам компенсации*** возрастной дефицитарности относятся активное использование наглядных опор при выполнении трудных заданий, перевод действия во внешний план с поэтапным дозированным выполнением программы, установка на точность запоминания и припоминания за счет удлинения фазы заучивания, изменение стратегии выполнения заданий в виде перевода операций в действия с постановкой промежуточной цели, нередко с направленным включением речевой регуляции [Там же].

В исследованиях П. Балтеса основное внимание уделялось механизмам, с помощью которых пожилые люди справляются с ухудшением познавательной способности. Он разработал модель адаптационного механизма, поддерживающую интеллектуальную активность в старости, названную им ***селективной оптимизацией с компенсацией*** [Ермолаева, 2002]. Главные из механизмов компенсации: *селективность* (пожилые люди отбирают только те виды активности, с которыми они справляются наилучшим образом); *оптимизация* (она предполагает увеличение объема практики, более тщательную подготовку к деятельности и использование новых технологий); *компенсация* (переструктурирование ситуации в целом). Трудности усвоения нового у старых людей компенсируются в значительной степени способностью ассоциативного мышления, использования большого жизненного опыта [Яцемирская, Беленькая, 1999]. Согласно исследованиям П. Балтеса, динамика познавательных функций в старости зависит от образования, здоровья, профессиональной деятельности и когнитивной тренировки.

В целом, учитывая разнообразие способов преодоления дефицитарности в реализации высших психических функций при нормальном старении, старение можно рассматривать, подчеркивает Н.К. Корсакова [2003], как особый этап индивидуального развития, требующий смены стратегий, произвольного выбора и исполь-

зования достаточно новых форм опосредствования психической деятельности. Этот взгляд соответствует современному взгляду на поздний возраст не только как на период инволюции и нарастающей дефицитарности, но и в «позитивном аспекте формирования способов сохранения себя как индивида и личности в общем континууме собственного жизненного пространства» [Корсакова, 2003, с. 154].

Д. Векслер отмечает, что интеллект молодых не тождествен интеллекту старых, так как у первых он обозначает, скорее, умственную готовность, способность к обучению и решению новых задач, а у вторых — способность справляться с широким кругом знакомых задач на основе богатого жизненного опыта. Интеллект старых людей является, скорее, тем, что на обыденном языке называется ***мудростью*** [Александрова, 1974].

Феномен мудрости рассматривается как одно из основных новообразований позднего периода жизни человека (см. [Анцыферова, 2006; Давыдовский, 2004; Крайг, 2000; Эриксон, 2000] и др.). Несмотря на различные трактовки данного феномена, большинство исследователей подчеркивают, что мудрость ориентирована на практическую сторону жизни; по существу, это возможность давать взвешенные суждения по жизненно важным вопросам (рис. 13.1). П. Балтес определяет мудрость как единство ума и добродетели, рассматривая мудрость как свойство целостной личности [Стюарт-Гамильтон, 2002]. П. Балтес выделяет обобщенные и специфические критерии мудрости [Анцыферова, 2006].

К *обобщенным критериям* относятся:

- исключительно тонкое и глубокое умственное проникновение в развитие человека и в суть его жизненно важных проблем;
- продуктивные, взвешенные суждения, советы и истолкования трудных жизненных ситуаций.

В число *специфических критериев* входят:

- богатое знание фактов, касающихся условий жизни и их многообразных вариаций;
- масштабное инструментальное знание стратегий и умений, позволяющих выносить зрелые суждения и давать обоснованные советы;
- контекстуальность — знание о том, что жизнь осуществляется в разных общественных, культурных, социоисторических контекстах и на разных уровнях индивидуального развития;
- релятивизм — знание о том, что разные люди и различные социальные группы обладают значительно отличающимися друг от друга ценностями, целями и приоритетами;
- неопределенность — знание об относительной индетерминированности и непредсказуемости жизни, порождающее разные способы управления ею.

Исследование ***творческой продуктивности*** показывает, что у большинства людей творческие способности исчезают к 60 годам [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Ряд авторов считает, что существуют два типа творческой продуктивности в течение жизни: первый приходится на 25–40 лет (в зависимости от сферы деятельности), второй наблюдается в конце четвертого десятилетия жизни с последующим спа-



Определение мудрости:
Взвешенные суждения и полезные советы
по важным, но неясным вопросам жизни

Рис. 13.1. Модель компонентов мудрости
Источник: [Whitbourn, 2000, p. 207].

дом после 65 лет [Дружинин, 2000]. Однако анализ творческой продуктивности высокоодаренных людей (О. Ренуар, И.-С. Бах, Р. Тагор, Л.Н. Толстой, И.С. Бунин, И.П. Павлов и др.) обнаруживает иные закономерности. Во-первых, отсутствие спада в творческой деятельности, во-вторых, присущие им общие черты — оригинальность, стремление к разнообразию жанров и стиля, поиск в творчестве, высокая духовная активность [Александрова, 1974]. В исследовании Л.А. Рудкевича содержатся интересные сведения о творческом долголетии. После 70 лет успешно работали многие известные ученые: П. Ламарк, М. Эйлер, К. Лаплас, Г. Галилей, Им. Кант и др. А. Гумбольт писал «Космос» с 76 до 89 лет, И.П. Павлов создал «Двадцатилетний опыт» в 73 года, «Лекции о работе больших полушарий головного мозга» — в 77 лет. Среди писателей и поэтов высоким творческим потенциалом в поздние годы жизни отличались В. Гюго, Ф. Вольтер, Р. Тагор, Б. Шоу, Л.Н. Толстой. И.С. Бунин. Многие выдающиеся музыканты, художники на протяжении всей жизни сохраняли способность к творчеству: Микеланджело, К. Мане, О. Ренуар, Э. Греко, И.-С. Бах, Дж. Верди, И. Стравинский, П. Пикассо, Р. Штраус, Я. Сибелиус и др. [Бодалев, Рудкевич, 1997; Гамезо, Герасимова, 1999; Рыбалко, 1999]. У лиц, и в поздние годы жизни занимающихся творческим трудом, происходит «мобилизация различных функций, включение их в общую структуру интеллекта как целостного образования, устойчиво противостоящего процессу старения» [Рыбалко, 1999, с. 217]. Личность творческого человека более толерантна старению [Бодалев, Рудкевич, 1997]. Здесь огромную роль играет высокий уровень самоорганизации, сознательной регуляции образа жизни и деятельности [Рыбалко, 1999].

Что касается роли творческих способностей в повседневной жизни, то Я. Стюарт-Гамильтон [2002] приводит веские доказательства в пользу того, что занятия

творчеством (например, живописью, сочинительством и т.д.) имеют большое значение для пожилых людей и рассматриваются как показатель высокого благополучия и самоуважения человека.

Психологические исследования показали, что с возрастом происходят утраты главным образом в следующих ***четырех областях когнитивной деятельности*** [Хойфт и др., 2003]:

- в способности решения новых когнитивных проблем (текучий интеллект);
- в кратковременной или оперативной памяти, т.е. в процессе кодирования и перевода полученного содержания в долговременную память;
- в сопротивляемости помехам в процессах исследования и обучения;
- в быстроте переработки информации.

К ***факторам***, уменьшающим риск когнитивного снижения в старости, относят:

- отсутствие сердечно-сосудистых и других хронических болезней;
- образование выше среднего уровня;
- трудовой опыт, отличавшийся высокой сложностью и отсутствием рутины в работе;
- доход выше среднего;
- семейное благополучие (сохранение полных семей);
- гибкий личностный стиль в середине жизни;
- сохранение в старости высоких уровней скорости перцептивной обработки;
- удовлетворенность тем, как сложилась жизнь.

Исследователи полагают, что старость сама по себе не является гарантом появления сил, компенсирующих когнитивное снижение в старости. Эти силы появляются, только если человек в течение жизни:

- заложил фундамент хорошо систематизированных, профессионально-специфических знаний;
- выработал эффективные стратегии решения проблем, изучения и запоминания материала, позволяющие справляться с когнитивными проблемами;
- овладел эффективными стратегиями работы в профессиональной сфере и старался постоянно адаптироваться к новым профессиональным требованиям;
- наработал способы соответствия требованиям и задачам повседневной жизни, овладел умением разрешать конфликты, переживать утраты («жизненная компетентность»);
- воспитал в себе чувство нового, с интересом относясь к меняющимся задачам развития и приобретению нового опыта.

Одним из факторов сохранения когнитивных функций, а также удовлетворенности жизнью является активность пожилого человека, ***труд***, приносящий пользу другим людям. Хотя существуют данные, что чрезмерная активность среди людей пенсионного возраста отрицательно сказывается на здоровье и долголетии, тем не менее «представляется положительным явлением как в экономическом, так и социальном плане, как в интересах пожилых и старых людей, так и в интересах общества, продолжение профессиональной деятельности пенсионеров, если они этого желают и могут согласно своим физическим и умственным способностям»

[Яцемирская, Беленькая, 1999, с. 159–169]. По мнению этих авторов, существует возможность многолетней успешной деятельности пенсионеров по старости в профессиях интеллектуального труда, в том числе врачей, инженерно-технических работников, работников искусства, ученых в различных областях науки.

13.6
Личность и старение

Существует довольно устойчивое представление, подтверждаемое многочисленными эмпирическими исследованиями, о ***характерологических изменениях*** и возрастной динамике ***личностных особенностей*** человека в позднем возрасте. Согласно этим данным, старческому возрасту сопутствуют нарастание неуверенности, тревожности, беспокойства, пессимизма, подавленности, грусти, угрюмости; появление или усиление таких черт, как мнительность, обидчивость, неуживчивость, консерватизм, раздражительность, нетерпимость, черствость [Гамезо, Герасимова, 1999; Ефименко, 1975; Кудлаев, 1976; Schulz, 1982; Human Aging, 1974]. Широко распространена точка зрения о заострении или огрублении в старости прошлых личностных черт, например, бережливость превращается в скупость, осторожность — в трусливость и т.п. Мужчины проявляют пассивность и другие черты характера, более свойственные женщинам, в то время как пожилые женщины становятся все более агрессивными, практичными и властными [Крайг, 2000]. Исследования Г. Айзенка [Стюарт-Гамильтон, 2002] показывают, что экстраверсия, психотизм и нейротизм изменяются, когда люди становятся старше. *Психотизм* снижается с возрастом, причем величина снижения более выражена у мужчин, чем у женщин. В 16 лет мужской показатель психотизма почти в два раза превышает женский, но к 70 годам это различие уже практически не существует. И мужчины, и женщины становятся более *интровертными* с возрастом. Мужчины ближе к 30 годам более экстравертны, чем женщины, но затем их экстравертность снижается гораздо быстрее, так что к 60 годам мужчины более интровертны, чем женщины. Для обоих полов существует снижение *нейротизма*, но в любом возрасте женские показатели остаются более высокими, чем мужские. Г. Айзенк утверждает, что эти факты могут говорить о меньшей склонности пожилых людей к резким колебаниям настроения и глубоком спокойствии.

По мнению М. Ермолаевой [2002], постепенная утрата значимых глубоких социальных связей проявляется в двух важнейших особенностях пожилых людей: в снижении поведенческого контроля и истощении чувствительности. *Ослабление поведенческого контроля* определяет нарастание эгоцентричности в старости, убежденности стариков в неоспоримой справедливости их позиции, как следствие — амбициозности, обидчивости, нетерпимости к возражениям, старческой болтливости и др. Характерные изменения личности также обусловлены *недооценкой* пожилыми людьми *значимости социальной регуляции* своего поведения в отношении с окружающими и, как следствие, постепенной утратой этих навыков. Со-

гласно М. Ермолаевой, снижение функций саморегуляции закономерно приводит, в частности, к тому, что мир видится пожилым людям как неясный, непредсказуемый, иногда угрожающий, гибельный. Пожилой человек «не владеет» этим миром, перспектива его жизни не зависит от него самого, а стратегия его жизни наиболее полно описывается житейским понятием «доживать свой век», т.е. он стремится приспособиться к жизни, которую не принимает.

Однако в других работах, в основном в лонгитюдных исследованиях, не были обнаружены столь кардинальные и устойчивые изменения, связанные с возрастом. Наоборот, выявляется существенное постоянство в типе личности при переходе от средней к поздней взрослости [Field, 1991]. В качестве примера можно привести исследование черт личности, проводившееся на выборке 2000 взрослых мужчин [Costa, McRae, Norris, 1989]. За десять лет исследователи не обнаружили реальных изменений в уровне нейротизма, в степени открытости опыту, в соотношении экстраверсии и интроверсии у участников исследования. Единственное, что было выявлено, это небольшой сдвиг в сторону интровертированности у мужчин-экстравертов.

Изучение ***структуры потребностей*** пожилых людей [Рощак, 2004] обнаруживает, что сам комплекс потребностей, характерных для пожилого человека, не представляет собой ничего специфического по сравнению с потребностями людей других возрастных периодов, меняется лишь их иерархия. Доминирующими становятся потребность в избегании страдания, потребность в помощи, спасении и постоянстве, а наименее значимыми — потребность в любви, эротике, сексе; в отталкивании (враждебное, презрительное отношение к людям); самоунижении и творчестве. При этом у женщин значительной силы достигает потребность в охране и заботе о других (прежде всего о родственниках); они имеют достаточно стабильный, жесткий, принципиальный, с элементами консерватизма взгляд на жизнь. У мужчин выделяется потребность в личной и материальной автономии, независимости; они в большей мере склонны проецировать свой внутренний мир эмоций и убеждений на других людей; у них ярче проявляется тенденция к авторитаризму и эгоцентризму.

По мнению Н.Ф. Шахматова [1996], нормальными проявлениями старения естественно считать те случаи, когда в старости не происходит каких-либо изменений характера и до конца жизни пожилые остаются теми же людьми, какими были и раньше. Тем не менее он выделяет особые личностные реакции пожилого человека, так называемые ***возрастные непсихотические реакции***, представляющие собой варианты нормы психического упадка в старости. Эти реакции — следствие активного неприятия собственного старения, глубокое несогласие со всем тем нежелательным, что привносит старость. Н.Ф. Шахматов выделяет следующие четыре типа таких собственно-возрастных реакций в старости.

- ***Возрастно-ситуационная депрессия.*** Пожилые люди жалуются на пониженное настроение, одиночество, сообщают о тягостном чувстве пустоты и ненужности. Все происходящее представляется им малозначимым и неинтересным. Основной мотив высказываний и переживаний — факт собственного старения и тех негативных изменений, которые она несет с собой.

• ***Ипохондрическая фиксация на собственных недугах*** выражается в повышенном внимании и особой сосредоточенности на типичных старческих недугах и на внешних признаках позднего возраста (утомляемость, слабость, неопределенные боли в разных частях тела, морщинистость кожи, выпадение зубов и др.). Пожилые люди убеждены в болезненной природе подобных явлений, они всячески стремятся подчеркнуть тяжесть своего состояния. Разубеждение вызывает раздражение и недовольство. Надежда на возможное выздоровление возлагается на медицинские средства или народные способы лечения, отсюда формируется сверхценное отношение к отдельным медицинским препаратам и методам лечения. Основное содержание психической жизни этих людей составляет особое внимание к собственному здоровью и внешнему виду, борьба со старостью.

• ***Бредоподобные идеи о притеснении.*** Содержание этих идей исчерпывается представлениями о несправедливом отношении со стороны окружающих, о моральном притеснении, несправедливом ущемлении прав, которые вызывают чувство обиды и несправедливости. Обычно пожилые люди не ведут активной борьбы с «недоброжелателями», не испытывают страха или тревоги по отношению к ним, но пытаются добиться их осуждения, «открыть глаза» окружающим на их недостойное поведение, их низкие моральные качества.

• ***Вымыслы с горделивыми идеями собственной значимости.*** В этом случае психическое состояние характеризуется наличием стойкого убеждения о якобы имевшем место в прошлом каком-то конкретном событии, знаменательном для пожилого человека, и той особой ролью, которую он в нем играл, или участия в этом событии известных лиц. Подобные воспоминания всегда сопровождаются положительными эмоциями. Пожилой человек оживляется, становится говорливым, настроение заметно повышается. Такие воспоминания возвеличивают его в собственных глазах, выделяют из общего ряда сверстников.

Личностное приспособление к старости в качестве составного элемента включает психологическую ***потребность в воспоминаниях*** и размышлениях о минувшем. Былое для пожилых людей более значимо, чем будущее, они как бы погружены в него. Это объясняется тем, что бо́льшая часть из предназначенного человеку времени для лиц позднего возраста находится в прошлом: молодой человек — еще «будет», человек среднего возраста — «есть», старый человек — уже «стал». «Если прежде прошлое и процесс вспоминания, включающий прожитое в оборот сегодняшнего дня, были лишь условием удовлетворения других потребностей личности (социальных и интраперсональных), то теперь они ценны сами по себе» [Нуркова, 2000, с. 220]. Пожилые люди должны подвести итоги и принять свое прошлое, основная задача этого периода — переработка, осмысление и интеграция своей прошедшей жизни [Эриксон, 2000]. Д. Левинсон называет этот процесс *взглядом с моста* [Стюарт-Гамильтон, 2002]. Р. Кастенбаум [Kastenbaum, 1979] выделяет пять специфических способов использования прошлого, которые вместе составляют ***ретроспективную модальность жизни*** человека позднего возраста:

1) *обзор жизни* как базовая задача периода старости (если человек не принимает свою прошлую жизнь, считает ее неудавшейся, несостоявшейся, зря прожи-

той, то он неизбежно будет испытывать отчаяние, горечь, депрессию; если принимает, то будет спокоен, уравновешен в этот период и перед лицом смерти);

2) *утверждение* — преднамеренное обращение в прошлое с целью поддержания своей уверенности в способности справиться с повседневными проблемами, явно проявляющееся тогда, когда пожилой человек чувствует, что окружающие не помнят или не признают его силу, компетентность, значимость;

3) *проведение границы* — неспособность пожилого человека установить четкую границу между прошлым и настоящим (или будущим), обращение к воспоминаниям как к единственному психологическому источнику «подлинной жизни»;

4) *увековечивание прошлого* — установка на то, что прошлая жизнь не ушла в прошлое, это и есть настоящая жизнь, отсюда желание действовать как прежде, исходя из прошлых ценностей и ролей;

5) *проигрывание* — постоянное повторение одних и тех же историй из прошлой жизни.

Стоит отметить, что *автобиографические воспоминания* имеют лечебное воздействие. Некоторые исследователи уверены, что следует поддерживать «терапию воспоминаниями» для пожилых людей, поскольку это помогает им примириться с жизнью [Стюарт-Гамильтон, 2002].

В старости помимо основной проблемы — выработки отношения к прошлой жизни — решается и другая не менее важная задача — ***самоопределение*** человека позднего возраста ***по отношению к своей настоящей жизни***, поиск смысла жизни в старости, собственного места и значимости в мире и обществе [Попогребский, 1997]. Для некоторых людей пожилого возраста, согласно исследованиям Г.А. Вайзер [1998], характерно сужение, угасание смысла жизни. Главным для них становится выжить, сохранить свое здоровье, т.е. смысл жизни теряет масштабность, человек сосредоточивается на самом себе, своей индивидуальной жизни: «Я — для себя». Причем главную причину угасания смысла жизни эти пожилые люди видят в изменении социально-экономических условий жизни в стране и не связывают ее с возрастом. У других главные смыслы жизни не только сохраняются, но и воплощаются в жизни и деятельности. В иерархической структуре смыслов жизни таких людей выделяются следующие:

- служить высокой идее (делать добро, защищать идеалы социализма и др.);
- служить отечеству, высокий гражданский долг;
- стремление добиться социальной справедливости;
- жить для людей;
- забота о детях, защита детей;
- реализовать себя в труде, творчестве;
- сохранить духовность и проявить свои лучшие качества.

Таким образом, главные смыслы этих людей связаны с широкими социальными и общечеловеческими проблемами, находятся в диаде «Я — общество».

Некоторые авторы не раз указывали, что психическое старение многообразно, диапазон его проявлений весьма широк. Отсюда — стремление выявить, описать и проанализировать различные ***типы личностного старения***. Д. Бромлей предложила следующую классификацию ***типов приспособления личности к старо-***

сти, которые находят отражение и в других исследованиях [Стюарт-Гамильтон, 2002].

1. ***Конструктивное отношение*** (*конструктивный тип*), при котором пожилые уравновешены, имеют хорошее настроение, удовлетворены эмоциональными контактами с окружающими. Они в меру критичны к себе и терпимы к другим. Не драматизируют окончание профессиональной жизни, оптимистично относятся к жизни, а возможность смерти трактуют как естественное событие, не вызывающее печали и страха. В прошлом они не пережили слишком много травм и потрясений, имеют живые интересы, постоянные планы на будущее, с уверенностью рассчитывают на помощь окружающих. Самооценка таких пожилых людей довольно высока. Они адаптированы к старению, спокойны, любят жизнь и устанавливают теплые отношения с другими.

2. ***Отношение зависимости.*** *Зависимый тип* («кресло-качалка») — это человек, полагающийся не на себя, а на помощь других, подчиненный кому-либо, зависимый от супруга или от своего ребенка, не имеющий слишком высоких жизненных претензий, и благодаря этому охотно уходящий из профессиональной среды, и связанных с работой ответственности и напряжения. Семейная среда обеспечивает ему ощущение безопасности, помогает поддерживать внутреннюю гармонию и эмоциональное равновесие.

3. ***Оборонительное отношение*** (*защитный тип*). Для людей этого типа характерны преувеличенная эмоциональная сдержанность, некоторая прямолинейность в своих поступках и привычках, стремление к «самообеспеченности» и неохотное принятие помощи от других. Люди данного типа с трудом делятся своими проблемами и сомнениями. Защитными механизмами против ощущения страха смерти и обездоленности служит активность «через силу». Они с большой неохотой и только под давлением окружающих оставляют свою профессиональную работу.

4. ***Отношение враждебности к окружающим*** (*агрессивно-оборонительный тип*). Эти люди агрессивны, подозрительны, стремятся переложить на других вину и ответственность за собственные неудачи. Обычно они имеют неадекватное представление о себе и мире. Недоверие и подозрительность заставляют их замыкаться в себе, избегать контактов с другими людьми. Их жизненный путь, как правило, сопровождался многочисленными стрессами и неудачами. Они с отчаянием думают о прогрессирующей утрате сил, враждебно относятся к молодым, иногда с переносом этого отношения на весь «новый чужой мир». Для этих людей характерен сильный страх смерти.

5. ***Отношение враждебности человека к самому себе*** (*самообвинительный тип*). Люди такого типа пассивны, не бунтуют против своей старости, безропотно принимают все, что посылает судьба, избегают воспоминаний, потому что в их жизни было много неудач и трудностей. Невозможность удовлетворить потребность в любви является причиной депрессий, претензий к себе и печали. К этому присоединяется чувство одиночества и ненужности. Собственное старение рассматривается достаточно реалистично. Завершение жизни, смерть трактуется этими людьми как избавление от страданий.

И.С. Кон выделяет несколько ***социально-психологических типов старости*** в зависимости от того, какой деятельностью она заполнена [Кон, 1984]. Однако он полагает, что старость может лишь усилить и обострить типологические различия, на самом деле они не столько возрастные, сколько личностные.

- *Первый тип* — активная творческая старость, когда ветераны долго не уходят на заслуженный отдых, а, расставшись с профессиональным трудом, продолжают участвовать в общественной жизни, воспитании молодежи, т.е. живут полнокровной жизнью, не ощущая какой-либо ущербности.
- *Второй тип* старости также отличается хорошей социальной и психологической адаптированностью, но энергия этих пенсионеров направлена главным образом на устройство собственной жизни, материальное благополучие, отдых, развлечения и самообразование, на что раньше им недоставало времени.
- *Третий тип*, в котором преобладают женщины, находит главное приложение сил в семье. Поскольку домашняя работа неисчерпаема, им некогда хандрить или скучать, но удовлетворенность жизнью у них обычно ниже, чем у представителей первых двух типов.
- *Четвертый тип* — люди, смыслом жизни которых стала забота об укреплении собственного здоровья, которая не только стимулирует разнообразные формы активности, но и дает определенное моральное удовлетворение. Однако эти люди (чаще мужчины) склонны преувеличивать значение своих действительных и мнимых болезней, их сознание и самосознание отличаются повышенной тревожностью.

По мнению И.С. Кона, все вышеперечисленные типы пенсионеров психологически благополучны, но есть еще и отрицательные варианты развития.

- *Пятый тип* — агрессивные старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие все, кроме самих себя, всех поучающие и терроризирующие окружающих бесконечными претензиями.
- *Шестой тип* — разочарованные в себе и собственной жизни, одинокие и грустные неудачники. В отличие от агрессивных ворчунов они винят не других, а себя; неспособность отрешиться от воспоминаний о каких-то действительных или мнимых упущенных возможностях и совершенных ошибках делает их несчастными.

Л.И. Анцыферова [2006] выделяет ***два типа пожилых людей***, отличающихся друг от друга уровнем активности, стратегиями совладания с трудностями, отношением к миру и к себе, удовлетворенностью жизнью.

- Представители первого типа характеризуются высокой активностью, которая связана с позитивной установкой на будущее. Они мужественно, без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию, даже воспринимают его как освобождение от стереотипов, социальных ограничений и предписаний. Интересные, разнообразные дела, новые и старые дружеские контакты, способность контролировать свой окружающий мир порождают у них удовлетворенность жизнью и увеличивают ее продолжительность.
- Представители второго типа характеризуются пассивным отношением к жизни, они испытывают тяжелое чувство ненужности, отдаляются от окружения

вплоть до отчуждения, круг их интересов сужается и, как следствие, снижаются показатели теста интеллекта. Они теряют уважение к себе, тяжело переживают свой поздний возраст, не борются за себя, погружаются в прошлое и, будучи физически здоровыми, быстро дряхлеют.

По утверждению Я. Стюарта-Гамильтона [2002], существует далеко не единственная возможность успешного старения, но все они, по сути, предполагают принятие ограничений и отказ от ответственности в обмен на чувство безопасности. Менее удачная стратегия — жить в страхе ожидания разрушительного воздействия старения и стремиться подавить его, проявляя чудеса активности. Однако этот путь предполагает неприятие старения, по причине чего является малоуспешным. Наихудший вариант — не иметь вообще никакой стратегии и обвинять всех и вся в собственной неудовлетворенности жизнью.

Н.С. Пряжников [1999] рассматривает ряд ***личностных новообразований***, присущих каждому этапу пожилого и старческого возраста.

Для пожилого, предпенсионного возраста характерны:

- смена ценностных ориентаций, когда на первый план выходят экзистенциальные вопросы;
- поиск смыслов в новой, предстоящей жизнедеятельности (в жизни пенсионера);
- растяжение временно́й перспективы: человек неизбежно думает о ближайшем будущем, стремится реализовать себя в настоящем в качестве «пока еще ценного работника», все больше задумывается о своем прошлом.

Для периода выхода на пенсию свойственны:

- осознание себя в новом качестве пенсионера;
- появление либо чувства целостности и гармоничности своей жизни, либо чувства незавершенности, негармоничности жизни;
- возрастающие чувства нереализованности своих лучших помыслов и забытости со стороны недавних коллег и друзей.

Для периода собственно старости свойственны:

- укрепляющееся чувство собственного достоинства, когда человек находит важный смысл своей жизни, либо чувство отчаяния, когда такой смысл не находится;
- вновь появившийся интерес к жизни (сравнение «своего» и «нового» времени).

Для долгожительства в условиях резкого ухудшения состояния здоровья характерны понимание ограниченности своей жизни и сопричастности к бесконечному (миру, природе, культуре, Богу, человечеству).

Для долгожительства при относительно хорошем здоровье типичны:

- чувство собственного достоинства, интерес к жизни, внутренняя гармония, мудрость;
- высокий уровень эпистемического познания.

Основным новообразованием позднего возраста, по мнению М.В. Ермолаевой [2010], является ***жизненный опыт***. «Жизненный опыт — это осознание, пережи-

вание, структурирование жизненного пути, которое постоянно переосмысливается» [Ермолаева, 2010, с. 116]. Жизненный опыт, понимаемый как смыслообразующая структура личности, которая складывается на протяжении всего жизненного пути личности, предоставляет возможность обретения экзистенциального смысла и преодоления страха конечности своего бытия. За счет трансляции жизненного опыта может осуществляться самореализация в старости.

Старость привносит с собой не только изменение внешней ситуации, но и изменения внутренние, касающиеся личностной сферы, которые во многом зависят от индивидуальных особенностей человека и от всей истории его жизни. Ведет ли это к изменению Я-концепции стареющего человека? Имеющиеся работы по данной проблеме содержат весьма противоречивые сведения. В одних высказывается мнение о том, что с возрастом эта концепция становится все более негативной, самооценка снижается, растет число людей, не удовлетворенных своей жизнью, в других отмечаются противоположные факты [Болтенко, 1980; Bromley, 1974; Kastenbaum, 1979; Newman, Newman, 1975]. В поздний период жизни, как отмечает Л.А. Регуш [2006], могут проявиться *противоречия* между:

- уже произошедшими негативными изменениями и прежним неизменным отношением к себе;
- наступившими изменениями и отрицательным эмоциональным отношением к ним (эмоциональные переживания негативных изменений);
- отношением к себе как социально значимому и самодостаточному человеку и зависимостью от других в удовлетворении своих биологических и социальных нужд.

Исследования [Бороздина, Молчанова, 1988; 1998; 1999] показывают, что ***самооценка*** лиц позднего возраста имеет склонность к снижению по сравнению с более ранними возрастными этапами. Тенденция спада самооценочного профиля заметнее в группе женщин. Однако эта общая тенденция, как оказалось, не распространяется на самооценку характера, отношений с людьми и оценку своего участия в труде, по которым выявились достаточно высокие позиции. Вероятно, высокие позиции по этим параметрам играют компенсаторную роль (на эту мысль наводит способ аргументации названных позиций), выравнивая низкие самооценки по другим шкалам и обусловливая в среднем умеренный уровень общей самооценки личности в старости. В пожилом и старческом возрасте обнаруживаются резко выраженные индивидуальные вариации особенностей Я-концепции: выявляются три группы испытуемых в зависимости от направленности их самооценки (ретроспективной или актуальной) и уровня самооценочного профиля [Бороздина, Молчанова, 1988]. Группа людей с ретроспективной направленностью самооценки, имеющая средние и средневысокие позиции самооценки, достаточно хорошо приспособлена к старости, но их адаптация является пассивной, ее основой служит утверждение значимости своей прошедшей жизни и себя в ней. Средний уровень самооценки фиксирован у людей с актуальной ее направленностью и успешной адаптацией к старости. Эта группа лиц с деятельным стилем жизни, безусловно осознающая негативные новообразования процесса старения, но с эф-

фективно работающими системами активного приспособления. Низкая самооценка регистрируется у лиц с ее актуальной направленностью, но неадаптированных к старению, видящих в продвижении «я был — я есть» непоправимое усиление отрицательных моментов, в связи с чем будущее и настоящее приобретает окраску негативной валентности.

13.7 Благополучная старость

Представление о старости как об исключительно негативном периоде жизни относится к разряду стереотипов, которые не всегда соответствуют реальности. Действительно, многие пожилые люди не воспринимают себя как больных, немощных, бедных и одиноких, не считают свою жизнь в старости сплошными утратами и тяготами [Крайг, 2000]. Как показывают исследования А. Крузе [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003], проведенные на 480 респондентах, люди в поздний период жизни сами замечают изменения в сфере их личности и личной жизни, воспринимая старость не только как период утрат, но и как период обретений (табл. 13.1 и 13.2).

Существуют, как мы указывали выше, различные типы старения. Пожилые люди существенно различаются уровнем и направленностью активности, стратегиями совладания с трудностями жизни, отношением к миру и себе. Есть личности пассивные, потерявшиеся, проявляющие признаки социально-психологической дезадаптации. Но есть и активные, психологически бодрые люди, сохранившие творческий подход к жизни, нашедшие в ней обновленное содержание, ранее скрытые смыслы и ценности (см. [Анцыферова, 2006; Бороздина, Молчанова, 1988; Вайзер, 1998; Шахматов, 1996] и др.). Неизбежное физическое старение не означает однонаправленного процесса психологического, личностного угасания. Согласно адаптационно-регуляторной теории старения, разработанной В.В. Фролькисом [1985], наряду с разрушительными процессами старения, сокращением адаптивных возможностей организма существуют процессы, направленные на поддержание его высокой жизнеспособности, на увеличение продолжительности жизни, которые были им названы ***витауктом*** (vita (*лат.*) — жизнь, auctum (*лат.*) — от augere, увеличивать). Витаукт стабилизирует жизнедеятельность организма, восстанавливает и компенсирует многие изменения, вызванные старением, способствует возникновению новых приспособительных механизмов. Мы предположили, что существуют процессы *психологического витаукта*, которые представляют собой процессы, стабилизирующие деятельность субъекта, компенсирующие нарастание негативных характеристик, уберегающих систему «Я» от разрушения [Молчанова, 1999]. Старость — это всего лишь преемственное продолжение предшествующих этапов жизни конкретной личности, период действия новых личностных приспособительных и компенсаторных механизмов. В числе

Таблица 13.1

Субъективно ощущаемые обретения в старости, %

Обретения	Возрастные группы (по годам)				
	Всего	62–69	70–79	80–94	100–103
Возможность радоваться вещам, которым в прежние годы придавалось мало значения	28	15	27	39	23
Изменение уровня притязаний относительно условий для удовлетворительной жизни	27	14	28	33	22
Сохранение позитивного жизненного настроя, несмотря на переживаемые утраты	26	9	23	34	44
Сокращение обязанностей, связанных с семьей и работой, и бо́льшая свобода в организации своей жизни	25	42	25	8	3
Большой опыт решения жизненно важных задач и вытекающая из него компетентность в выполнении этих задач	25	13	28	18	5
Более реалистичная оценка границ своих возможностей, большая готовность признания этих границ, появление новых возможностей для самодеятельности	19	12	21	28	7
Увеличение способности соразмерять свои планы и намерения с ограниченным временем жизни и готовность смириться с неопределенностью своего будущего	17	5	11	32	11
Открытость по отношению к будущему, несмотря на ограниченность жизни и неуверенность в личном будущем	15	3	13	26	18
Увеличение способности смиряться с тем, что остались неисполненными желания или не сбылись надежды, и готовность идти на компромисс	12	2	11	29	7
Увеличение способности по-новому оценивать прежние события и переживания (прежде всего тяготы и конфликты)	10	3	9	22	14

Источник: [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003, с. 64].

Таблица 13.2

Субъективно воспринимаемые утраты в старости, %

Утраты	Возрастные группы (по годам)				
	Всего	62– 69	70–79	80–94	100–103
Случившаяся или угрожающая потеря близких людей (родственников и друзей)	32	8	28	39	71
Усиление заболеваний, а также снижение физической работоспособности и выносливости	26	9	21	38	32
Хронические боли, часто сильные	25	11	23	32	32
Неуверенность в будущем из-за возможной потери супруга	24	12	29	37	—
Неуверенность в будущем в связи с наступившим или угрожающим ухудшением здоровья	19	9	21	29	—
Субъективно ощущаемые снижение работоспособности и ухудшение памяти	19	3	10	41	33
Наступившая или угрожающая зависимость от помощи или обслуживания со стороны третьих лиц	17	2	15	28	34
Нарушения сенсорных функций, ведущие к пониженной подвижности	16	4	11	22	37
Нарушения моторных функций, ведущие к пониженной подвижности	15	3	12	24	33
Перемены настроений (в первую очередь наступление депрессивных фаз) и снижение витальности (жизненной силы)	14	—	13	22	26
Чувство скуки в связи с отсутствием задач и стимулов	14	3	17	23	9
Отказ от интересов, изменения в повседневном образе жизни в связи с уменьшением подвижности	14	4	15	25	—
Отказ от интересов в связи с отсутствием людей, с которыми можно было бы совместно заниматься интересующими вещами	9	7	8	15	—
Трудности в нахождении новых друзей и знакомых	9	6	9	13	—
Чувство одиночества	9	4	10	11	12
Чувство, что оказываешься в тягость другим людям	5	—	7	9	—

Источник: [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003, с. 68].

этих *защитных, компенсаторных механизмов* психологи называют использование новых форм опосредствования психической деятельности [Корсакова, 2003]; формирование мотива деятельности с эстетической направленностью [Страшникова, Тульчинский, 1996]; проявление высокой степени позитивности личностной и социальной идентичности, приписывание положительных личностных качеств при игнорировании неблагоприятных данных о себе, замыкание интересов на проблемах узкого социального пространства [Краснова, 1997]; снижение идеальных и достижимых самооценок, а также их сближение с реальным «Я»; ретроспективный характер самооценки; признание своей позиции удовлетворительной, даже если она крайне низка; фиксация на позитивных чертах своего характера; ориентация на жизнь детей и внуков [Бороздина, Молчанова, 1988; Молчанова, 1999]. «Противопоставить старению можно способность любить, способность действовать, наслаждаться прекрасным во всех проявлениях и ощущением свободы» [Ермолаева, 2002, с. 167].

Таким образом, есть варианты старения, которые позволяют говорить о счастливой, эффективной, благополучной, продуктивной, успешной или конструктивной старости. ***Благополучная старость*** — особо благоприятная форма старения, выражающаяся в удовлетворенности своей настоящей жизнью, своей ролью в этой жизни (некоторые авторы называют такую старость *счастливой*). Однако не все психологи и психотерапевты согласны с вышеперечисленными понятиями. Так, например, И. Кемпер возражает против понятий «успешное старение» и «старость как эффективное приспособление», нередко использующиеся в американской литературе, считая такую точку зрения слишком однобокой и негибкой. В ней отсутствует «аура чувства»: «так, как если бы уже наперед задано, к чему пожилые должны приспосабливаться» [Кемпер, 1996, с. 176]. И. Кемпер предпочитает пользоваться такими понятиями, как «поздняя свобода» или «искусство старения», предполагая, что в отношении старого человека наиболее важной является «поддержка его социальных способностей, то есть помощь в общественной адаптации».

Г. Крайг [2000] связывает *благополучную старость* с удовлетворенностью жизнью, отмечая, что самым важным фактором удовлетворенности жизнью и успешности приспособления в ней в пожилом возрасте является здоровье. Однако и слабое здоровье не определяет однозначно отсутствие психологического благополучия. Г. Крайг, анализируя различные исследования, показывает, что люди пожилого возраста определяют психологическое благополучие с точки зрения ориентации «на другого», т.е. заботливый, сострадательный человек, находящийся в хороших отношениях с окружающими, будет благополучен. Долгожительство и физическое здоровье, сохранение активного образа жизни и достойное общественное положение, наличие семейного круга и материальный достаток отнюдь не являются достаточными условиями эмоционального благополучия пожилого человека [Шахматов, 1996]. «О счастливой старости правомерно говорить, когда имеется удовлетворенность новой жизнью, своей ролью в этой жизни. Это та форма психического старения, когда долгая жизнь приносит новые положительные

эмоции, которых человек не знал в прошлом» [Шахматов, 1996, с. 62]. Факторы, обусловливающие удовлетворенность жизнью, связаны с положительной оценкой пожилыми людьми своей жизни, с ориентацией на настоящее и в то же время с наличием некоторых жизненных планов, с созерцательной, спокойной и самодостаточной жизненной позицией. По мнению Н.Ф. Шахматова, созерцательный и спокойный взгляд на окружающее и самого себя отражает не пассивную, а активную позицию, поскольку она представляет собой результат рефлексивной, творческой работы.

Факторы, обусловливающие удовлетворенность жизнью, по мнению М. Ермолаевой [2002], отличны от факторов, обусловливающих неудовлетворение ею. *Факторы первого рода* связаны с оценкой пожилыми людьми смысла своей жизни для других, с наличием жизненной цели и временно́й перспективы, связывающей их настоящее, прошлое и будущее. К этой группе факторов М. Ермолаева относит успехи в реализации жизненной цели, систему интересов и рефлексию значимости своей жизни в глазах окружающих. *Факторы второго рода* связаны с оценкой внешних и внутренних условий жизни, сюда можно отнести ухудшающиеся здоровье и внешность, нехватку материальных средств, отсутствие физической и моральной поддержки, изоляцию. «Оценка значимости своей жизни для других, ориентация жизненных планов на будущее обусловливают гамму положительных переживаний качества жизни и отвлекают от болезненных ощущений немощности, слабости, от страха беспомощности и близости смерти» [Ермолаева, 2002, с. 165]. Ориентация на те или иные стороны жизни определяется выбором стратегии адаптации к старости.

На ощущение благополучия и качество развития в поздние годы, по мнению Л.И. Анцыферовой [2006], влияют следующие ***внутренние факторы***:

- сохранение и дальнейшее развитие прежней позитивной, хорошо организованной идентичности;
- сохранение и реализация своей позиции субъекта жизни;
- уверенность в себе;
- рост способности к самоанализу и саморефлексии;
- способность расширять свое будущее за счет постановки личностно значимых целей, предуготовленности к антиципируемым событиям;
- умение противостоять навязываемым социумом негативным мнениям;
- мысленное оперирование разными временны́ми периодами своей жизни, мысленное перемещение себя в благополучное прошлое или будущее;
- умение дистанцироваться от смыслового и энергетического поля тяжелых житейских проблем;
- создание для себя маленьких радостей;
- позитивная переоценка прошлого в свете трудностей настоящего.

Многие исследователи отмечают, что положительное отношение к старению тесно связано со *стремлением к занятости*. Отечественными и зарубежными геронтологами установлено, что бездеятельный образ жизни, пассивное времяпрепровождение отрицательно сказываются на здоровье человека, приводя к психологической угнетенности, апатии, скуке (см. [Сачук, Панина, Москалец, 1981; Моска-

лец, 1982] и др.). Однако нельзя искусственно или насильно привязать пожилого человека к какой-либо деятельности. Все зависит от его желания находить форму и характер деятельности себе по душе, выбирать ее в соответствии с прошлыми и настоящими интересами, привязанностями, личными стремлениями, а вид занятости может быть самым различным [Шахматов, 1996].

Как отмечает Я. Стюарт-Гамильтон в заключении к своей книге «Психология старения» [2002], ***благополучная старость*** является наградой, а не безоговорочным правом, она во многом зависит от того, как человек вел себя в предыдущие периоды жизни, от всего его жизненного пути.

13.8

Окончание жизненного пути

Смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. Она имеет личное значение для самого умирающего, ведь умереть — значит, прекратить чувствовать, покинуть любимых людей, оставить незаконченными дела, уйти в неведомое, но смерть также является важнейшим компонентом культуры [Крайг, 2000]. Некоторые авторы высказывают мнение, что современное западное общество, ориентированное на молодость, имеет любопытную особенность: с одной стороны, оно отрицает смерть и избегает мыслей о ней, с другой — необычайно озабочено ею [Геронтопсихология, 2007].

Французский историк Ф. Арьес [1992] указывает, что существует определенная связь между отношением человека к смерти и его самосознанием, индивидуальностью, а также взаимосвязь ожидания смерти и общекультурной традиции. Он выделяет следующие ***варианты отношения к смерти***: 1) *прирученная смерть*, ориентированная на неизбежную загробную жизнь; 2) *смерть своя*, ориентированная на индивидуальное начало, реализуемое главным образом через завещание; 3) *смерть далекая и близкая*, когда на первый план выходит то, что при других вариантах обычно скрывалось, а теперь завораживает, вызывая болезненное любопытство («эротизм смерти»), т.е. пышные похоронные ритуалы, катафалки, музыка и проч.; 4) *смерть твоя*, когда страх умереть самому все более сменяется страхом разлуки с другими, с теми, кого мы любим; 5) *смерть перевернутая*, когда общество начинает стыдиться смерти и от самой смерти человека требует большего совершенства, чем от его жизни; например, когда все делают вид, что безнадежно больной каким-то чудом поправится, и ему даже не дают возможности по-человечески попрощаться с близкими.

В итоге получается, что каждый человек позднего возраста по-своему ***самоопределяется в выборе варианта подготовки к смерти***, хотя в немалой степени этот выбор зависит от общего уровня культуры его ближайшего окружения. Как отмечает Н.С. Пряжников [1999], в позднем периоде жизни человек должен самоопределиться не только по отношению к своему прошлому (принятие — непринятие) и к своей настоящей жизни (жизни в роли «старика», т.е. принятие или

непринятие норм поведения, характерных для стариков в данном обществе), но и к предполагаемому будущему (планирование своей дальнейшей жизни, нежелание даже думать о смерти), к концу жизни, а также по отношению к памяти о себе уже после смерти. Последний вариант самоопределения, по Н.С. Пряжникову, может основываться:

- на вере в бессмертие души (на основании религиозных представлений или на основании собственных идей о бессмертии);
- на вере в бессмертие своих дел, своих помыслов, своих идей;
- на понимании бессмертия исключительно как материального воплощения себя в этом (настоящем) мире — через создаваемые произведения науки и искусства; участие в «стройках века» и ярких научно-производственных проектах; через построенные своими руками объекты (дома, дачи и проч.); через дорогие вещи, оставленные родным и близким; через завещание (чтобы «помнили» и «благодарили»); через пышные похороны, «величественное» надгробие и др.; через сомнительные дела (участие в громких скандалах, преступной деятельности и проч.).

Пожилой человек обычно использует несколько вариантов самоопределения по отношению к памяти о себе после смерти, как бы подстраховывая свой выбор.

По мнению Г. Крайг [2000], ***тревога смерти*** — один из симптомов непрерывного процесса ***принятия смерти***. Несомненно, существуют индивидуальные различия в том, что касается переживаний по поводу мыслей о смерти. Согласно некоторым исследованиям, люди, психологически хорошо адаптированные и достигшие целостности личности (в понимании Э. Эриксона), сообщают о низкой тревоге. Но другие исследования говорят о том, что пожилых людей, физически и психически здоровых, имеющих планы на будущее и чувствующих себя хозяевами жизни, смерть беспокоит больше всего [Крайг, 2000]. Религиозность, усиливающаяся в пожилом возрасте, по-видимому, облегчает совладание с тревогой смерти. Вера в Бога дает надежду на то, что с окончанием физического существования жизнь души не прекратится. В любом случае геронтологи отмечают, что пожилые обычно не боятся и не избегают разговоров о собственной смерти, беседа с пожилым человеком на эту тему не носит для него травмирующего характера [Шахматов, 1996]. Более того, не замечено глубокого интереса к вопросам смерти у пожилых, их философия — «живи пока живется». Людей, доживших до преклонных лет, страшит не столько сама смерть, сколько физические страдания, возможность длительного и мучительного умирания. При опросе большой группы людей преклонного возраста, добровольно согласившихся принять участие в исследованиях, только 10% ответили «да» на вопрос «боитесь ли вы умереть?». Однако опрашиваемые боялись, что процесс умирания будет длительным и болезненным. Страх смерти, сама смерть в глубокой старости (после 85 лет) как бы теряет свое значение. От очень пожилых людей нередко можно услышать заявление, что они устали жить, жизнь стала им безразлична, «Бог забыл их» и др. Возможно, поэтому самое большое число самоубийств в странах, входящих во Всемирную организацию здравоохранения, за исключением Польши, приходится на возраст после 75 лет [Стюарт-Гамильтон, 2002]. В возрастной группе 60–70-лет-

них у женщин приходится 15 самоубийств на 100 тыс. человек, у мужчин — 25. В возрасте от 80 лет и старше у женщин — 25 самоубийств на 100 тыс. человек, у мужчин — 70 [Хойфт и др., 2003]. Пожилые люди чаще всего совершают попытку самоубийства, чтобы уйти из жизни, наполненной болью и страданием. Причинами попытки или совершения самоубийства выступают депрессивные заболевания, неизлечимые болезни, прежде всего те, которые связаны с сильными хроническими болями, а также утрата близких людей [Там же]. К защитным факторам, противостоящим суицидальным тенденциям, относятся религиозность, личный поиск смысла жизни, позитивный образ старости (например, ориентация на соответствующие примеры родителей или предыдущих поколений), оптимистические планы на будущее, а также опыт преодоления ударов судьбы в прошлом.

Анализируя ситуацию, когда смерть возможна в любой момент, например, в случае онкологического заболевания или другой смертельной болезни, Э. Кюблер-Росс выделила ***пять стадий приспособления к умиранию*** [Крайг, 2000].

1. ***Отрицание.*** На этой стадии человек отказывается признать возможность своей смерти и занимается поисками других, более обнадеживающих мнений и диагнозов. Реакция: «Не может быть!»

2. ***Гнев.*** Как только человек осознает, что он действительно умирает, его охватывают гнев, обида и зависть к окружающим. Умирающий испытывает состояние фрустрации, вызванное крушением всех его планов и надежд. Реакция: «Почему я?»

3. ***Торг.*** На этой стадии человек ищет способы продлить жизнь, дает обещания и пытается договориться с Богом, врачами или другими людьми, чтобы отдалить развязку или облегчить боль и страдания. Реакция: «Если я..., то...»

4. ***Депрессия.*** Когда ничего выторговать не удается или время истекает, человека охватывает чувство безнадежности. Реакция: «Жизнь все равно не имела смысла, все беспросветно...»

5. ***Принятие.*** На финальной стадии человек смиряется со своей судьбой и спокойно ожидает смерти. Реакция: «Да, я умру. Я постараюсь сохранить присутствие духа так, чтобы спокойно принять все, что мне предстоит, и не отягощать страдания ближних».

Представленные выше реакции на приближение смерти — общие для всех людей. Однако существует мнение, что каждый человек по-своему справляется с приближающейся смертью и не обязательно проходит через все стадии или их последовательность может быть иной. Некоторые люди испытывают гнев до самой смерти, другие ждут и приветствуют смерть как избавление от боли, страдания или одиночества. На процесс умирания оказывают влияние многие факторы, включая культуру, личностные особенности, религиозные воззрения, мировоззренческие установки, продолжительность и характер заболевания и др.

Вопрос о праве человека на смерть вызывает острую полемику. Многие люди полагают, что каждый имеет право умереть, не позволяя продлевать свою жизнь искусственно с помощью фармакологических средств и специальной аппаратуры. Некоторые высказываются за то, чтобы в безнадежных случаях можно было уско-

рить процесс умирания посредством *эвтаназии* (от *греч.* хорошая смерть). ***Эвтаназия*** — действия врача, имеющие целью вызвать смерть безнадежно больных людей. Различают *активную эвтаназию*, когда используются средства, ускоряющие наступление смерти (передозировка снотворного, смертельная инъекция и др.), и *пассивную*, которая означает отказ от мер, способствующих поддержанию жизни, в результате чего наступает естественная смерть. Однако здесь возникает масса этических проблем, главная из которых — это вопрос, как определить момент, когда врачи могут отключить системы, поддерживающие жизнь больного. Является ли эвтаназия правом на смерть или должна расцениваться как убийство? Эти вопросы активно обсуждаются в современном обществе.

Согласно Р. Батлеру [Крайг, 2000], только столкнувшись с реальностью смерти, человек может наконец твердо определиться в отношении того, что для него является важным в жизни и кто он есть на самом деле. Кроме того, индивидуальная смерть не отрицает идею социального или духовного бессмертия, о которой, в частности, говорил В.М. Бехтерев: «…Духовная личность человека, имея самодовлеющую ценность, никогда не исчезнет бесследно, и таким образом каждая человеческая личность, имеющая в себе опыт предков и свой личный жизненный опыт, не прекращает своего существования вместе с прекращением индивидуальной жизни, а продолжает его в полной мере во всех тех существах, которые с ней хотя бы косвенно соприкасались во время ее жизни, и таким образом живет в них и в потомстве как бы разлитой, но зато живет вечно, пока существует вообще жизнь на земле» [Геронтопсихология, 2007, с. 205].

* * *

Основными психологическими новообразованиям поздней взрослости можно считать эго-интеграцию; принятие своей прошлой жизни; самоопределение по отношению к настоящей жизни, нахождение ее смысла для себя, построение новой стратегии жизни; феномен мудрости; психологический витакут.

Контрольные вопросы

1. Какие позитивные и негативные стереотипы старости существуют в нашем обществе?
2. В чем заключаются задачи развития человека позднего возраста?
3. Каковы проявления психического упадка в старости?
4. В чем заключаются изменения памяти в период поздней взрослости?
5. Как изменяется интеллект в старости? Что такое мудрость?
6. Какие факторы уменьшают риск когнитивного снижения в старости?
7. Почему поздний период жизни называют «возрастом потерь»?
8. Какие личностные и характерологические изменения свойственны нормальному старению?
9. При каких условиях выход на пенсию является кризисом?
10. Что значит благополучная (или счастливая) старость?

Тестовые задания

№	ВОПРОСЫ
1	**Процесс развития в старости:** а) угасает; б) протекает неравномерно; в) прекращается вовсе; г) протекает равномерно
2	**Когнитивные изменения в период поздней взрослости — это:** а) повышение умственных способностей; б) снижение умственных способностей; в) сохранность большинства умственных способностей; г) снижение скорости выполнения умственных операций
3	**Основная дилемма развития в поздней взрослости, согласно периодизации возрастного развития Э. Эриксона, — это:** а) продуктивность или застой; б) целостность эго или отчаяние; в) автономия или стыд и сомнение; г) инициатива или чувство вины
4	**Эйджизм, наиболее часто проявляющийся по отношению к пожилым людям, — это:** а) социальная установка, заключающаяся в неоправданно высокой оценке молодости и дискриминации старых людей; б) социальная установка, заключающаяся в неоправданно высокой оценке старости и дискриминации молодых людей; в) уважительное отношение, почитание старших младшими, свойственное культурам Востока; г) действия врача, имеющие целью вызвать смерть безнадежно больных людей
5	**С точки зрения Р. Пека, одной из основных жизненных проблем, которые необходимо разрешить человеку поздней взрослости, является:** а) ценность мудрости — ценность физической силы; б) социализация — сексуальность; в) интеллектуальная гибкость — интеллектуальная ригидность; г) дифференциация эго — поглощенность ролями
6	**С возрастом в наибольшей степени ухудшается:** а) текучий интеллект; б) кристаллизованный интеллект; в) текучий и кристаллизованный интеллект; г) интеллект не изменяется

Рекомендуемая литература

Александрова М.Д. О законах геронтогенеза // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 452–454.

Анцыферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 491–506.

Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости. Учебное пособие. М.: Педагогич. об-во России, Изд. дом «Ноосфера», 1999. С. 49–72.

Кемпер И. Что такое старение? // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 460–462.

Корсакова Н.К., Балашова Е.Ю. Опосредование как компонент саморегуляции психической деятельности в позднем возрасте // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 463–468.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. С. 826–921.

Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 214–295.

Регуш Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006. С. 271–296.

Шахматов Н.Ф. Психическое старение. Психическая жизнь в старости // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 480–490.

Эриксон Э.Г. Восемь возрастов человека // Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. М.: ЧеРо, 2005. С. 370–371.

14
глава

ДИАГНОСТИКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

14.1

Диагностика психического развития детей в раннем онтогенезе (до 5 лет)

Диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста имеет определенные специфические черты, отличающие ее от диагностики развития детей школьного возраста.

Характерным признаком тестов развития для этих детей является их тенденция определять привычные, текущие, повседневные формы поведения в ситуациях, которые детям известны. Таким образом, эти тесты не направлены на достижение максимальных результатов, которые дети могут достичь в определенной психической области (в частности, в раннем возрасте нельзя мотивировать детей к поведению, характерному для соревнования). Поэтому исследование в большинстве случаев проводится в форме игры, при этом осуществляется наблюдение за типичными для данного возраста особенностями поведения [Кох, 1978].

Дети раннего возраста только учатся говорить, и речь как средство для определения общего уровня развития можно использовать лишь в весьма ограниченной мере. Вербальные тесты для детей раннего возраста являются главным образом средством для определения уровня развития самой речи, тогда как тесты для определения других слагаемых поведения носят в большинстве случаев невербальный характер. В тестах для маленьких детей в большинстве случаев о внутренних процессах судят по внешнему поведению ребенка. В связи с этим нельзя требовать от маленьких детей, чтобы они словами описывали свои внутренние переживания.

Тесты развития для детей раннего и дошкольного возраста должны обеспечить возможность кратковременного исследования, так как терпеливость, интерес, внимание и желание сотрудничать у маленьких детей быстро исчерпываются. К периоду времени исследования нужно относить и время, необходимое для установления контакта с ребенком, для его расторможения и избавления от сдержи-

вающих запретов. Время установления контакта вместе со временем исследования у трехлетних детей не должно превышать одного часа, у грудных детей этот период времени должен быть еще короче [Там же].

Далее приводятся схемы диагностического исследования детей в возрасте от 0 до 1 года и от 1 года до 5 лет, предложенные О.В. Баженовой и Е.И. Морозовой [1987]. Проведение диагностических исследований по предлагаемым схемам требует соблюдения ряда условий.

Прежде всего необходимо отметить, что маленькие дети не всегда легко и охотно вступают в контакт с экспериментатором и включаются в деятельность по выполнению заданий. Поэтому следует воздерживаться от отрицательной оценки психических возможностей ребенка в случаях, когда нет точной уверенности в том, что удалось наладить оптимальный контакт с ребенком, добиться его полного участия в эксперименте и обеспечить необходимую мотивацию его деятельности по выполнению заданий. Причинами отказов ребенка от выполнения задания могут быть не столько интеллектуальная недееспособность, сколько степень невротизации, наличие страхов или определенных характерологических особенностей.

Включение ребенка первого года жизни в ситуацию обследования достигается привлечением его внимания к ярким, новым, звучащим объектам, интенсивным эмоционально-речевым воздействием и устранением всех отвлекающих внимание ребенка предметов. До начала обследования необходимо предоставить ребенку возможность привыкнуть к исследователю, иначе он может дать негативную реакцию на незнакомое лицо, что существенно осложнит дальнейший контакт.

Включение в ситуацию обследования детей старшего возраста легче всего достигается применением сюжетного объединения различных заданий в одну общую игру. Для этого в обследование вводится персонаж или ряд персонажей, и все дальнейшие задания выполняются как бы для них: строятся «домики, елочки, паровозики» и т.д. При этом персонажи используются для оценки действий ребенка, они радуются или плачут, приближаются при одобрении или прячутся при неверном действии, а иногда что-то говорят, советуют, просят. Детей в возрасте от 1 года до 2 лет рекомендуется исследовать в непосредственной близости от матери, желательно, чтобы ребенок сидел у нее на коленях, иначе тревога, возникающая у детей этого возраста в незнакомой ситуации, может сильно осложнить обследование.

Дети старше 2 лет значительно быстрее адаптируются в экспериментальной ситуации, легче вступают в контакт с исследователем и охотно увлекаются игрой с новыми для них игрушками. При этом присутствие мамы часто бывает необязательным, а порой и нежелательным.

Начинать исследование стоит с легких заданий, которые с наибольшей вероятностью могут оказаться интересными для ребенка (например, вкладывание разных по размеру объектов один в другой). Затем ему можно предложить ряд сложных и более скучных заданий на запоминание, идентификацию, узнавание, внимание, а также на обобщение. Как только появятся первые признаки утомления,

стоит переключить внимание ребенка на выполнение более легкого задания или дать ему отдохнуть. Если с течением времени ребенок все более растормаживается, можно попытаться ограничить свободу его движений или, наоборот, отвлечь его и переключить на выполнение несложных физических упражнений, успокаивающих нервную систему.

В случаях отказа ребенка от выполнения заданий надо попытаться привлечь его к деятельности с помощью шепотной речи или же продемонстрировать задания невербально, следует избегать употреблений императивных высказываний типа «сделай», «скажи» и др. в собственной речи.

Наконец, исследование надо вести так, чтобы ребенок расстался с исследователем в хорошем настроении и стремился к продолжению занятий в следующий раз.

Не должно быть определенного правила в порядке предъявления заданий. Важно удержание заинтересованности ребенка и быстрое проведение каждого задания. Следует заменять одно задание на другое, если проявляются признаки скуки. В специальных целях, например, для определения состояния произвольной регуляции поведения и степени подчиняемости ребенка требованиям взрослого, а также для расширения представлений об особенностях эмоционального реагирования, можно требовать от ребенка доведения неинтересного задания до конца.

Диагностика психического развития младенцев

Психологическое исследование психического развития младенцев начинают с возраста 1,5–2 месяца. До этого времени, в течение периода новорожденности, в поведении ребенка доминируют рефлексы разного рода (сосательный, хватательный, рефлекс Моро, асимметричный шейно-тонический рефлекс, автоматическая походка и ряд других), которые со временем исчезают из репертуара его поведенческих реакций. Эти рефлексы отражают состояние и процессы созревания нервной системы, что является важным фактором, обеспечивающим анатомо-физиологическую основу будущей психической деятельности. Однако оценка этих процессов относится к компетенции детских невропатологов, и нет смысла дублировать их работу при проведении психологической оценки.

Предлагаемая ***методика оценки психического развития ребенка младенческого возраста*** разработана О.В. Баженовой на кафедре нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова [Баженова, 1986]. Методика позволяет сочетать качественный анализ психического развития с количественным. В ее основе лежит поуровневая оценка развития каждой реакции с точки зрения ее хорошего развития, существования, намеченности или отсутствия. Общий показатель развития группы сходных по своему характеру реакций определяется отношением поуровневой суммы показателей развития отдельных реакций к нормативному. В методике приведены как нормативы развития отдельных реакций

в семи контрольных возрастах, так и суммарные нормативы, даны описания стандартных условий исследования отдельных реакций. По результатам исследований возможно вычисление индексов развития отдельных групп реакций и графическое представление результатов обследования в форме профилей развития. Для большинства групп реакций выделено несколько отличающихся по тяжести степеней нарушений.

Двигательные реакции

- *легкая степень нарушения* — характерно замедление темпа развития отдельных реакций, а также существование ряда двигательных навыков в несовершенном виде;
- *средняя степень нарушения* — характерны асинхрония развития движений, значительное запаздывание в формировании одних и отсутствие других;
- *тяжелая степень нарушения* — характерно тотальное недоразвитие движений.

Сенсорные реакции

- *легкая степень нарушения* — характерны запаздывающее по сравнению с нормой развитие некоторых реакций и несовершенство «операционально-технических средств» при выполнении отдельных проб на фоне выраженного интереса ребенка к объектам внешнего мира и действиям с ними (под несовершенством «операционально-технических средств» в данном случае понимается несовершенство движений глаз, обеспечивающих наблюдение: их ограниченность, скачкообразное прослеживание, трудности зрительных фиксаций и т.д.);
- *средняя степень нарушения* — характерны выполнение реакций, соответствующих более младшим возрастам и связанных с восприятием объектов, существующих непосредственно в поле зрения ребенка, непродолжительный зрительный интерес к объектам внешнего мира;
- *тяжелая степень нарушения* — характерны незначительная выраженность зрительных реакций, кратковременность фиксаций, непродолжительность прослеживаний на фоне практически полного отсутствия интереса к объектам внешнего мира.

Действия с предметами

- *легкая степень нарушения* — характерны запаздывающее по сравнению с нормой развитие небольшого числа реакций и несовершенство «операционально-технических средств» при выполнении отдельных проб на фоне нормально развивающейся психической активности ребенка (под несовершенством «операционально-технических средств» в данном случае понимается несовершенство двигательных реакций, обеспечивающих способность ребенка к действиям с предметами);
- *средняя степень нарушения* — характерны выполнение реакций, соответствующих младшим возрастам, непродолжительность самих действий, кратковре-

менность интереса к предметам, исчезновение интереса к предметам в затрудненных ситуациях, слабость реакции на новизну;

- *тяжелая степень нарушения* — практически полное отсутствие интереса к предметам, а соответственно и действий с ними.

Способы взаимодействия со взрослыми

- *легкая степень нарушения* — характерное уменьшение числа способов взаимодействия со взрослыми по сравнению с нормой или их недостаточно совершенное развитие на фоне выраженного интереса ребенка ко взрослому и нормального характера развития его психической активности;
- *средняя степень нарушения* — характерны выполнение части реакций, соответствующих младшим возрастам, несформированность потребности в общении, легкий, непродолжительный интерес к взрослому человеку, отсутствие реакций, связанных с попытками преодоления препятствий, стоящих на пути удовлетворения потребности в общении;
- *тяжелая степень нарушения* — характерно практически полное отсутствие способов взаимодействия со взрослыми, связанное с выраженным безразличием к ним, и отсутствие интереса к социальным контактам.

Эмоциональные реакции

- *легкая степень нарушения* — характерна недостаточность эмоционального реагирования на внешнюю стимуляцию;
- *более тяжелая степень нарушения* — характерно существование признаков нарушения формирования отношений, привязанностей, эмоциональная неустойчивость.

Голосовые реакции

Для группы реакций, характеризующих развитие голосовой активности ребенка, уровни нарушения не выделялись, так как в формировании группы реакций наблюдались значительные индивидуальные различия и неожиданные компенсации. Развитие голосовых реакций считалось просто задержанным, если оно отставало от возрастных норм.

При анализе психического развития в целом было выделено понятие психической активности. При этом предполагалось, что развитие психической активности в раннем онтогенезе проявляется в формировании умения осуществлять действия в соответствии с целями, заданными непосредственно в акте восприятия ребенка. С этой точки зрения были выделены отличающиеся по сложности формы поведения. К элементарным отнесены те из них, которые адекватны легкодоступным целям, заданным непосредственно в ситуации восприятия. К более сложным — те, существенной характеристикой которых является преодоление преград, стоящих на пути к достижению цели, также непосредственно заданной в ситуации, наконец, к наиболее сложным — те, которые характеризуются способностью к осуществлению действий, адекватных целям, непосредственно в ситуации не заданным.

Диагностика двигательной сферы

Развитие движений в раннем онтогенезе идет от приобретения умения контролировать положение головы (12 нед.), руки (20 нед.), туловища (40–44 нед.) к ходьбе (13 мес.).

Основными сроками формирования двигательных навыков являются:

- 3 мес. — хороший контроль головы;
- 4 мес. — опора на руки в положении лежа на животе;
- 6 мес. — сформирована зрительно-моторная координация (может точно дотронуться до предмета под контролем зрения, может длительно удерживать игрушку в руке);
- 8 мес. — может сам сидеть, хорошо переворачивается в любую сторону из любого положения;
- 9 мес. — может стоять, держась за что-либо;
- 10 мес. — ползает на животе, уверенно сидит, сам садится;
- 11 мес. — переступает ногами;
- 13 мес. — ходит самостоятельно.

Диагностика сенсорной сферы

Сенсорное развитие ребенка — это развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве и т.д.

- 1 мес. — смотрит на маму, когда она с ним разговаривает, при этом открывает и закрывает рот; прослеживает горизонтальное движение объекта от середины поля зрения;
- 1,5 мес. — следит за двигающимся человеком, прослеживает движение объекта от периферии к центру поля зрения;
- 2 мес. — развиты реакции глаз: фиксация, конвергенция, фокусировка;
- 3 мес. — поворачивает голову на звук, который слышен на уровне уха, рассматривает руку, следит за разнообразными движениями игрушки;
- 4 мес. — прослеживает невидимую траекторию движения объекта, предвосхищает попеременное появление объекта в определенных частях пространства, реагирует на исчезающий объект, локализует звук;
- 5 мес. — улыбается отражению в зеркале;
- 6 мес. — перестает рассматривать руку, рассматривает игрушки, проявляет интерес к новым ярким игрушкам, может иметь любимые игрушки, поворачивает голову на звук, который раздается ниже уха, имитирует слышимые звуки;
- 7 мес. — поворачивает голову на звук, который слышен над ухом, приспосабливает позу, занимает удобную для наблюдения позицию;
- 8 мес. — дифференцирует незнакомых, находит наполовину спрятанный предмет, снимает наброшенный платок, рассматривает одновременно две игрушки, переводя взгляд с одной на другую; удивляется, если предмет исчезает за барьером;

- 10 мес. — смотрит в угол за объектом, находит спрятанный перед ним на его глазах предмет, вынимает интересные вещи из кармана взрослого, если видел, как их туда опустили;
- 12 мес. — поворачивается на собственное имя, дифференцирует тон, проявляет интерес к картинкам в книге.

Диагностика развития действий

Манипуляции ребенка с предметами являются важным показателем его психического развития. Изучение этой сферы дает возможность не только выявить совершенствование умений ребенка в организации собственной деятельности с предметами, но и оценить его познавательные интересы. Особое значение предметных манипуляций состоит также в том, что именно эта деятельность является одним из важнейших каналов приобретения социально-исторического опыта, закрепленного в предметах.

Развитие и расширение познавательных интересов, увлеченность, сконцентрированность внимания ребенка при занятиях с предметами, усвоение значений действий с предметами и собственно значений предметов и готовность к обучению — вот важнейшие аспекты, на которые следует обращать внимание при оценке развития манипулятивных способностей ребенка.

Основными показателями развития действий с предметами являются:

- 3 мес. — исчезновение хватательного рефлекса, игра с вложенной игрушкой или с подвешенными игрушками, пристальное внимание к объектам, появление движений в руках при виде погремушек, помещенных в зону непосредственной досягаемости;
- 4 мес. — произвольный захват, неспецифические манипуляции, оральные контакты с объектами;
- 6 мес. — берет вторую игрушку, но бросает первую, зрительно контролирует манипуляции, все тянет в рот, любит играть с бумагой и другими шуршащими предметами, удерживает бутылочку, пьет из чашки, если ее подносят к губам;
- 7 мес. — перекладывает предмет из руки в руку, удерживает две игрушки, берет вторую игрушку, предъявленную со стороны свободной руки; сам удерживает игрушку при зрительном контроле за перемещением других объектов;
- 8 мес. — берет вторую игрушку, предъявленную со стороны занятой руки, пытается достать предмет из-за барьера, помещенного в одной из половин поля зрения, но использует ближайшую к барьеру руку;
- 10 мес. — может взять маленький предмет (таблетку, горошину), появляются первые специфические манипуляции (катает мяч, звонит звонком, подтягивает предмет, снимает кольца с пирамиды);
- 11 мес. — складывает игрушки или какие-либо иные предметы в корзинку;
- 12 мес. — достает предмет из-за барьера, помещенного в одной из половин поля зрения, движением руки, находящейся дальше от барьера; выражен интерес к книгам, пытается листать, царапает картинки; почти не тянет предметы в рот, зато часто бросает их на пол.

Диагностика развития способов взаимодействия со взрослым

Развитие способов взаимодействия со взрослым является важным фактором общего процесса психического развития ребенка. Именно в контексте развития этого аспекта общения впервые возникает, а затем бесконечно совершенствуется способность к употреблению знаков для организации сначала поведения другого, а потом и собственного поведения; способность, играющая важнейшую роль в формировании высших психических функций человека. Согласно данным исследований, есть все основания предполагать существование тесной связи между развитием способов взаимодействия ребенка и взрослого и развитием синтаксической функции речи.

Основными показателями развития способов взаимодействия со взрослым являются:

- 3 мес. — интерес к окружающим, узнает мать, возбуждается и предвосхищает процесс приготовления пищи для него; возможны зрительные и эмоциональные контакты;
- 4,5 мес. — инициирует общение, дифференцирует ситуацию «формального общения», прислушивается к речи, поворачивает голову на звуки человеческого голоса;
- 6 мес. — прослеживает взгляд взрослого, тянет руки, когда хочет, чтобы его взяли на руки, возбуждается, если слышит шаги, отмечаются первые попытки подражания, понимает жест «ручки—ручки»;
- 7 мес. — имитирует действия и шумы, старается привлечь внимание покашливанием и кряхтением, откликается на имя, может играть в игры с идентичными ролями, сжимает губы, когда не хочет есть;
- 8 мес. — хватает руку мамы и отталкивает ее, если видит, что она собирается вытереть ему нос, понимает запрет, имитирует звуки;
- 9 мес. — прячет руки, если не хочет их мыть, любит играть в прятки;
- 10 мес. — тянет маму за одежду, требуя внимания, машет «до свидания», отвечает взглядом или движением на вопрос «где папа?», играет в игры с неидентичными ролями, очень ненадолго отдает игрушку, понимает один-два звуковых обозначения предметов;
- 11 мес. — бросает игрушки, чтобы их подняли и дали ему снова, помогает одеваться;
- 12 мес. — владеет указательным жестом, мотает головой, выражая протест, вокализирует в конце и начале совместных действий.

Диагностика эмоционального развития

Исследователи психического развития детей раннего возраста единодушно отмечают преобладание у них радостного, окрашенного положительными эмоциями настроения в периоды активного бодрствования. Дети получают удовольствие как от общения с близкими, так и от игры с любимыми игрушками. Окружающие ребенка люди, как правило, часто стимулируют появление улыбок и смеха ребенка,

изыскивая для этого все новые способы, и стремятся ограничить причины, вызывающие плохое настроение. Однако следует иметь в виду, что громадные индивидуальные различия в репертуаре и частоте положительных эмоций делают невозможной оценку развития этой сферы в терминах «нормальной», «недостаточной» или «избыточной» эмоциональности.

Среди существующих путей исследования эмоционального развития целесообразно отметить следующие критерии:

- изучение особенностей эмоционального отношения к среде (улыбается/плачет — много/мало); улыбается всем (некоторым взрослым или игрушкам); проявляются реакции страха; избегает контакта глаз; не любит телесных контактов и т.д.;
- оценка совершенствования способов выражения положительных и отрицательных эмоциональных переживаний (улыбка — в 2–3 мес.; крик, плач, хныканье, недовольное кряхтение, повизгивание в 2–4–6 мес.);
- оценка совершенствования способов контроля над отрицательными эмоциями (модуляция крика, сдерживание плача, паузы в плаче для восприятия реакции взрослого — 4–6 мес.);
- оценка развития избирательности эмоциональных реакций (8 мес.);
- еще одним критерием нормального эмоционального развития является отсутствие патологических симптомов (постоянное сосание пальца, стереотипные раскачивания, закрывание лица руками при виде взрослого, истерический плач).

Диагностика развития речевой активности ребенка

Усложнение собственной голосовой активности младенцев обеспечивает условия для возникновения речевого общения со взрослыми. Следует подчеркнуть два аспекта развития этой функции. С одной стороны, происходит обогащение собственно звукового состава произносимого словаря и его интонационной стороны. В самом грубом виде его этапы обычно обозначаются как этапы гуканья, гуления, лепета, первых слов. С другой стороны, признаком прогрессивного развития речевого общения является приобретение ребенком способности инициировать действия взрослого и управлять ими с помощью голосовой активности.

Основными показателями развития собственной голосовой активности ребенка являются:

- 2–3 мес. — возникновение первых спонтанных вокализаций;
- 2–4 мес. — использование их в разговоре со взрослым;
- 3 мес. — гуление, расширение репертуара случайно произносимых звуков «а», «э», «ю», «я», «м», «п», «б», «т», «д», появление звукосочетания «а-о-у», «ю-а-а»;
- 4,5 мес. — вокализация при манипуляциях требует внимания;
- 8 мес. — лепет, звукосочетания типа «дай-дай-дай», «та-та-та»;
- 9 мес. — псевдослова, выражающие отношение ребенка к происходящему;
- 10 мес. — появление вокализаций в конце и в начале действий; пытается выразить свои желания с помощью звуков;

- 12 мес. — существование особых слов-меток, понятных только матери и ребенку, например, «бах» — падение, «кахн» — бутылочка, «фа» — шапка; появление способности произвольно повторять отдельные слоги; может произнести 2–3 слова, понимает их предметную отнесенность.

Психологическое исследование ребенка первого года жизни традиционно завершается составлением заключения о его психическом развитии. Наряду с общей оценкой здесь должны быть указаны особенности развития отдельных психических функций, сгруппированных аналогично исследуемым реакциям по двигательной, сенсорной, эмоциональной сферам, собственных голосовых реакций, действий с предметами и способов взаимодействия со взрослыми. В этой части заключения необходимо описать не только успешно выполненные ребенком пробы и особенности их выполнения, но и пробы, которые ребенку выполнить не удалось.

Психологическая диагностика развития детей от 1 года до 5 лет [Баженова, Морозова, 1987]

Основной целью психологического исследования ребенка раннего и дошкольного возраста является получение данных, характеризующих: а) познавательные процессы; б) эмоционально-волевую сферу; в) предречевое и речевое развитие; г) двигательное развитие. Поэтому ниже приводится соответствующая систематизация методик.

Прежде чем приступить к диагностике психического развития ребенка, обязательно следует убедиться, что у него нет грубых дефектов зрения и слуха. Чтобы проверить слух ребенка, следует организовать какую-нибудь его деятельность, а затем встать у него за спиной на расстоянии 6 м и постучать в барабан, посвистеть в свисток, позвать шепотом, тихой речью, громко высоким голосом, громко низким голосом. Нормально слышащие дети должны отреагировать на эту стимуляцию. Дополнительно следует иметь в виду, что плохо слышащие дети обычно обращают мало внимания на губы говорящего взрослого и значительно больше — на его руки.

К числу симптомов, настораживающих в отношении снижения зрительных способностей, можно отнести: приближение картинок или предметов вплотную к глазам; игнорирование мелких предметов или изображенных на картинках мелких деталей; использование рта в качестве дополнительного тактильного органа.

Диагностика особенностей формирования познавательной сферы

В центре внимания исследователя находится анализ выполнения отдельных заданий как отражение психической деятельности ребенка. Для этого важен не столько результат, сколько возможность организации деятельности по выполнению задания. Исследователю надо учитывать степень организации и контроля за деятельностью ребенка со стороны взрослого; понимание и принятие инструкции;

способность к организации целесообразного поведения, особенно для тех случаев, когда цель непосредственно в восприятии не задана; понимание несоответствия достигаемых результатов ожидаемым; выбор действия или системы действий по достижению конкретного результата и по исправлению ошибок. Кроме того, следует обращать внимание на заинтересованность ребенка, его активность, собранность, сконцентрированность на выполнении задания, возможность совместных действий, реакцию на неудачу, обучаемость.

Ниже приводятся описания заданий, выполнение которых позволяет оценить развитие познавательной сферы ребенка и определить нормативы их выполнения.

Задания с кубиками

Предложите ребенку 10 кубиков размером 8 см^3. Покажите ему, как поставить один кубик на другой, чтобы сложить башню. Дайте ему возможность построить башню самостоятельно. Затем попросите ребенка построить поезд (4 кубика в ряд), мост (один кубик стоит на двух других), ворота (один кубик стоит наклонно между двумя другими) или лестницу (5 горизонтальных рядов кубиков, стоящих друг на друге, каждый следующий ряд на один кубик короче предыдущего, первый ряд состоит из 5 кубиков). Выясните максимальные способности ребенка. Если необходимо, покажите, как построить нужную модель.

Детям старше 3 лет предлагают выполнить простейшие задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера.

Детям старше 4 лет предлагают для выполнения эти же задания, но выполненные в натуральную величину на бумаге без нанесения границ между кубиками, или задание более легкое, но с обозначенными границами между кубиками.

Нормативы:

- 15 мес. — строит башню из 2 кубиков, держит 2 кубика в одной руке;
- 18 мес. — строит башню из 3–4 кубиков;
- 2 года — строит башню из 8 кубиков, строит по показу поезд без трубы;
- 2,5 года — строит башню из 8 кубиков, строит по показу поезд, добавляет трубу;
- 3 года — строит башню из 9 кубиков, копирует с модели поезд, строит по показу мост;
- 3,5 года — копирует мост с модели, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера;
- 4 года — строит по показу ворота, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного из кубиков такого же размера;
- 4,5 года — копирует ворота с модели, выполняет самые простые задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного в натуральную величину на бумаге, а чуть более сложные — с такого же образца, но с обозначенными границами между кубиками;
- 5 лет — может построить лестницу по модели, может строить дома из кубиков, выполняет самые простые и чуть более сложные задания с кубиками Кооса, копируя с образца, выполненного в уменьшенном масштабе на бумаге.

Задания демонстрируют возможность выбора системы действий по достижению конкретного результата, представленного в восприятии, способность к организации целесообразного поведения и умение самостоятельно контролировать процесс выполнения задания, способность производить пространственные дифференцировки, сочетать действенно достигаемые результаты с наглядно заданными целями, вычленять элементы и правильно ориентировать их друг относительно друга, обнаруживать и исправлять ошибки. По выполнению заданий можно судить о степени развитости у ребенка умения производить зрительное сравнение трехмерных моделей и устанавливать идентичность, а также можно оценить необходимую для успешного выполнения задания степень конкретности инструкции. Дети старше 13–15 мес. не должны тащить кубики в рот, а дети старше 15 мес. — бросать кубики на пол.

Задания с геометрическими формами

Предложите ребенку для выполнения методику «доски Сегена».

Начинать следует с самого легкого задания. Ребенку предлагается разместить на плоской доске три геометрические фигуры: круг, треугольник, квадрат. Место каждой фигуры на доске определяется соответствующей ее контуру ячейкой.

Вынув все три фигуры из соответствующих им ячеек, предложите ребенку найти место на доске для круга и положить круг так, чтобы доска стала гладкой. Если ребенок выполняет задание неправильно, проведите его ручкой по фигурке на доске, говоря такие слова: «Видишь, получилось неровно, а нужно, чтобы стало гладко, сделай гладко». Если ребенок правильно поместит фигурку, медленно переверните доску, сказав ему: «Наблюдай за мной внимательно». Посмотрите, сможет ли он вставить круг на место без ошибки. Если ребенок справился с заданием, предложите ему остальные фигуры, и в том случае, если он правильно разложит их по местам, снова переверните доску и попросите разместить фигурки опять. Часто бывает необходимо повторить процесс. Это можно сделать 2–3 раза, для того чтобы убедиться в том, что удалось увидеть лучшие из доступных ребенку способов выполнения задания.

Если ребенок справился с заданием, предложите ему по очереди следующие. Все задания следует начинать с демонстрации ребенку собранной доски, которая потом у него на глазах «ломается». Ребенка просят «все починить, найти каждому кусочку свое место так, чтобы стало гладенько». Если ребенок не справляется, ему дают возможность собирать детали поочередно, а лишь затем всю доску целиком. Например, дайте ребенку в руки две половинки квадрата и, показав на соответствующую ячейку, попросите положить их на место так, чтобы снова все стало гладко и правильно. Затем точно так же поступают с двумя другими деталями. После того как ребенок выполнил задание, снова рассыпают перед ним детали и просят «починить» все опять.

Нормативы:

- 15 мес. — вкладывает круг без показа;
- 18 мес. — выполняя задание с самой простой доской Сегена, вкладывает круг, а на него накладывает две другие фигуры;

- 2 года — выполняя задание с самой простой доской Сегена, размещает все три блока, делает около четырех ошибочных проб;
- 2,5 года — собирает две простые доски Сегена;
- 3 года — собирает отдельные фигуры из элементов;
- 3,5 года — может собрать более сложные доски Сегена, но только после того, как собрал отдельные фигуры из кусочков;
- 4 года — может сложить квадрат из двух половинок, круг — из 4 равных частей, собирает 3 из 4 досок Сегена, самую сложную доску Сегена собирает без предварительной работы над отдельными фигурами частично;
- 5 лет — выполняет все задания.

Задания демонстрируют развитие у ребенка представлений о форме и возможности организации действий в соответствии с этими представлениями, способности производить сенсорные дифференцировки, узнавать простые геометрические фигуры, зрительно воспринимать их, устанавливать между ними сходство и различие, воспринимать геометрическую фигуру на фоне, а также развитие ориентации в пространственных отношениях и понимание отношения части и целого.

Задание с соотнесением предметов

Предложите ребенку по вашему выбору задания, для успешного выполнения которых требуются учет размера предмета и соотнесение размеров двух предметов. К числу таких заданий могут быть отнесены собирание пирамиды, складывание разных по размеру цилиндров, чашек, матрешек и других предметов одного в другой или, наоборот, выстраивание подобных элементов в виде высоких фигур.

Продемонстрируйте ребенку правильно собранную модель, а затем попросите его сделать такую же. В более сложных пробах модель разрушают на глазах у ребенка и просят его помочь собрать ее снова. В течение нескольких минут следует воздерживаться от подсказки и наблюдать за самостоятельной работой ребенка. Отмечают особенности самостоятельных действий, а также особенности сопровождающей их речи.

Часто при выполнении заданий одни детали неправильно помещаются на место других, что не сразу замечается ребенком и выясняется только в ходе дальнейших действий, когда не удается достичь конечного результата. Очень хорошо, если ребенок, заметив совершенную ошибку, устраняет мешающие детали поэтапно, одну за другой, каждый раз заново проверяя себя, а не разрушая все достигнутое до момента обнаружения ошибки.

Как правило, существуют адекватные отдельным заданиям приемы, помогающие проверить правильность совершаемых действий. Если они не очевидны, укажите их ребенку. При этом следует повторять: «Вот видишь, не получилось, не забывай, что надо брать самую большую/маленькую...»

Нормативы:

- 1 год — снимает кольца с пирамидки;
- 15 мес. — пытается нанизывать кольца пирамидки;
- 18 мес. — собирает пирамидку без учета размера колец;

- 2 года — вкладывает один объект в другой, затрудняется, если видит перед собой больше 2 объектов;
- 2,5 года — хорошо вкладывает цилиндры и чашки, работая, как правило, методом проб и ошибок, может вложить 2 матрешки одну в другую;
- 3 года — легко выполняет задания на вкладывание, ориентируясь на размер; пытается строить вертикальные модели, удерживает задачу, понимает ошибки, усваивает помощь; при помощи взрослого может вложить 4 матрешки одну в другую, собирает пирамидку с учетом размера колец, но иногда игнорирует различия между верхом и низом отдельных колец;
- 3,5 года — строит вертикальные модели, сам себя корректирует, очень легко усваивает помощь, ориентируется на размер; самостоятельно собирает 5 матрешек в одну; правильно собирает пирамидку.

Задания демонстрируют способность организовать и осуществить систему целесообразных действий, обнаружить ошибки и исправить их, выявить определенное понимание заданий и путей их решения как методом проб и ошибок, так и на основе зрительного сравнения и дифференциации размеров объектов. В процессе выполнения заданий очень хорошо проявляется обучаемость ребенка.

Задания с предметами быта

Дети, воспитывающиеся в условиях нормальной семьи, начиная со второго года жизни приобретают умение выполнять разумные действия и системы действий, адекватные специфическим предметам быта. Об этом можно спросить родителей, или, предъявив ребенку соответствующий предмет, попросить его выполнить с ним определенное действие.

Нормативы:

- 15 мес. — подносит ложку ко рту, хорошо сам пьет из чашки, может вынуть таблетку из бутылочки, рисует каракули карандашом, проявляет интерес к книге;
- 18 мес. — снимает варежки, носки, листает книгу, переворачивая одновременно 2–3 страницы, указывает на картинки, ест самостоятельно густую пищу ложкой, умеет воспроизводить часто наблюдаемые в жизни действия; если на глазах у ребенка спрятать игрушку под одним из двух одинаковых предметов, а затем поменять предметы местами, он находит игрушку на новом месте;
- 2 года — запускает волчок, вставляет ключ в замочную скважину, поворачивает ручку двери, нажимает на кнопку звонка, кормит и баюкает куклу, возит машину, листает книгу, каждую страницу отдельно; сам надевает носки, туфли, штанишки, в игре воспроизводит ряд логически связанных действий;
- 2,5 года — подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в игре действует взаимосвязанно и последовательно (будит куклу, одевает, кормит, ведет на прогулку и т.д.). Самостоятельно одевается, но еще не умеет завязывать шнурки, застегивать пуговицы;
- 3 года — подражает большому количеству действий взрослых с предметами быта, в игре исполняет роль, одевается самостоятельно, застегивает пуговицы, завязывает шнурки при небольшой помощи взрослого.

Приобретение этих умений демонстрирует усвоение ребенком специфических функций и значений предметов, развитие способностей осуществлять обобщение в действии, обратимость действий, комбинирование уже известных действий для достижения цели.

Задания с карточками

I. Покажите ребенку набор карточек с изображением разноцветных геометрических фигур. Попросите разложить их на группы, положив перед ним круг, треугольник и квадрат, и указывая на соответствующую фигуру, скажите ему: «Сюда положи все круги, такие же, как этот, сюда — все похожие треугольники, а сюда — все квадраты». Затем смешайте карточки и, положив перед ребенком красный, синий и белый круги, аналогичным образом попросите его снова разложить карточки на новые группы.

Нормативы:

- выполнение в 3,5 года.

Задание демонстрирует способность ребенка к сортировке по форме и цвету.

II. Покажите ребенку набор карточек с изображением различных предметов: расчески, ложки, кровати, стула, дома и т.д. Попросите его показать вам предметы, которые вы описываете, по способу их употребления (например: «Покажи мне, чем мама тебя причесывает»).

Нормативы:

- выполнение в 3,5 года.

Задание демонстрирует усвоение ребенком конкретных функциональных значений предметов.

III. Покажите ребенку набор карточек, где изображено по одному кружку, котенку, мальчику и т.д., и карточки с несколькими кружками, котятами, мальчиками. Попросите показать вам карточку, где изображен только один кружок и т.д., и карточку, где много кружков, квадратиков и т.д.

Нормативы:

- выполнение в 3,5 года.

Задание демонстрирует элементарное понимание количественных отношений.

IV. Покажите ребенку набор карточек, где изображены животные, люди, одежда, транспорт, еда, посуда, мебель, умывальные принадлежности. Подобрав совместно с ребенком те картинки, которые можно объединить в одну группу, условно обозначив ее как «то, что мы на себя надеваем», попросите его подобрать самостоятельно следующие условные группы: «то, что можно скушать», «то, что бывает на столе на кухне», «что стоит в комнате», «машины», «люди», «животные», «что нужно взять, чтобы пойти гулять», «что нужно взять, чтобы пойти в магазин», «что нужно для умывания» и т.д.

Нормативы:

- 3,5 года — осуществляет подбор предметов, адекватных конкретной ситуации, но после двух-трех совместных подборов;

- 4 года — легко принимает задачу, быстро создает группы.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности к элементарному синтезу, а также способность производить группировки предметов по конкретно-функциональному признаку, заданному вербально, и понимание обобщающей функции некоторых слов.

V. Покажите ребенку карточки с изображением похожих по форме или по цвету предметов. Предложите ему сравнить между собой нарисованные предметы и объяснить вам, чем они похожи, чем отличаются.

Нормативы:

- 4 года — сравнивая изображения предметов, часто выделяет мелкие, ничего не значащие детали и видит в них общее, сходство усматривает на чисто перцептивной основе, может установить сходство простых круглых предметов по форме;
- 5 лет — четкое выделение таких признаков, как форма и цвет.

VI. Покажите ребенку картинки с изображением времен года. Спросите, какое время года изображено на картинке.

Нормативы:

- выполнение в 4 года.

Задание демонстрирует способность к ориентации во временах года.

VII. Покажите ребенку простые картинки с изображением знакомых ребенку объектов, действий и времени действий (ложка, птичка, кровать, книга, ребенок умывается, ребенок одевается, ребенок спит, ребенок ест, ребенок гуляет, дети играют в кубики: строят дом, дети собирают цветы и т.д.). Спросите: «Что это?», «Что тут нарисовано?», «Что мальчик делает?», «Когда он это делает?» и т.п.

Нормативы:

- 3 года — узнает картинки и действия, изображенные на них, ориентируется во времени действия, изображенного на картинках.

Задание демонстрирует развитие способности принимать замещение реальных вещей моделями, узнавать замещаемые аспекты.

Речевые задания

I. Спросите у ребенка, что надо сделать, когда хочется спать, когда холодно, когда захочется есть. Если он затрудняется, объясните это словами, попросите его показать то, что нужно сделать; если понадобится, пусть покажет с помощью игрушек.

Нормативы:

- 4 года — объясняет с помощью слов.

Задание позволяет выяснить общую осведомленность ребенка.

II. Спросите у ребенка, что такое стул, лошадь, кукла, хлеб, карандаш, расческа, машина и т.д.

Нормативы:

- 5 лет — объясняет главным образом на примере конкретной ситуации употребление или использование слова.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности определять значение слова.

III. Попросите ребенка разложить перед собой предметы так же, как они лежат перед вами: кукла справа, мишка слева. Затем попросите спрятать мишку под стол и достать бумажку из-под стула. Затем спросите, где верх, где низ, что значит пойти вперед, а что значит пойти назад, что лежит в коробке и под коробкой.

Нормативы:

- 2,5 года — достает предметы из-под стола;
- 3 года — выполняет задания в действенном плане, может ошибиться в одном-двух направлениях;
- 4 года — выполняет все задания.

Задание демонстрирует развитие у ребенка способности ориентироваться в пространстве и наличие первых пространственных представлений.

IV. Расскажите ребенку простую сказку, попросите его пересказать ее вам снова и подобрать предметы, относящиеся к сказке.

Нормативы:

- 4,5 года — выполняет задание.

Задание демонстрирует развитие способности к усвоению определенных смыслов, понимание содержания, позволяет оценить возможности произвольного припоминания, а также собственно память ребенка.

Модифицированная методика двойной стимуляции

Методика представляет собой модификацию методики Выготского — Сахарова, которая выполнена в дипломной работе Е.Ю. Семеновой (научный руководитель В.В. Лебединский) для изучения динамики ранних форм понятийного мышления [Баженова, Морозова, 1987].

Разложите перед ребенком стимульный материал. **Круги**: большой высокий красный; малый высокий белый; малый низкий синий; **полукруги**: большой низкий желтый; малый высокий синий; малый низкий зеленый; **трапеции**: большая высокая белая, большая низкая зеленая; малая низкая красная; **шестиугольники**: большой высокий зеленый; большой низкий синий; малый низкий белый; **треугольники**: малый высокий красный; большой низкий желтый; малый низкий желтый.

Покажите ребенку маленькую фигуру желтого или зеленого цвета и скажите ему: «Посмотри внимательно на все разложенные перед тобой фигурки и выбери из них те, которые подходят к этой фигурке или, по-твоему, на нее похожи». Если ребенок волнуется и долго не приступает к решению, следует дать вторую инструкцию: «Смотри внимательно, чтобы не ошибиться. Надо выложить все подходящие фигурки. Когда выберешь, скажи об этом мне». После того как ребенок осуществит ряд проб, спросите его: «А теперь объясни мне, пожалуйста, если можешь, почему ты выбрал эти фигурки?» В протоколе фиксируются все выборы ребенка, его высказывания, а также замечания самого экспериментатора.

Нормативы:

- 4 года — создает ассоциативные комплексы-коллекции, подбирая к образцу все фигуры, чем бы то ни было его напоминающие; ассоциации ведут за собой организацию выбора, но ребенок вновь и вновь возвращается к образцу и пытается сосредоточить на нем внимание; попытки ребенка объяснить свое поведение несовершенны: он путается, смущается, замолкает;
- 5 лет — решает по типу ассоциативного комплекса, в основном ведет подбор фигур по цвету, реже по форме, совсем редко по размеру; сначала работает, потом пытается объяснить, речь еще не организует самостоятельную деятельность ребенка.

Методика позволяет выявить: а) способность ребенка к самостоятельному вычленению абстрактных признаков для установления сходства и б) развитие способности к некоторой иерархизации этих признаков.

Задание на конструирование предметов из деталей

Предложите ребенку детали простых игрушечных предметов и попросите его построить из них стол и скамейку.

Нормативы:

- 3,5 года — выполняет задание.

Задание демонстрирует развитие конструктивного праксиса.

Задание с речевыми замещениями в игре

Организовывая игру с ребенком (приготовление обеда, поездка на машине, прогулка и т.п.), замените ряд отсутствующих объектов словами, имитируя жестами их реальное существование и действия с ними.

Нормативы:

- 3 года — легко принимает замещение предмета словом.

Задание демонстрирует возможность абстрагирования действия с предметом от самого предмета, развитие понимания предметного значения слова и усвоение его символической функции.

Оценка внимания

В течение всего обследования выясняют умение ребенка длительно концентрировать внимание при выполнении задания, сохранять целенаправленность действий; отмечают отвлекаемость.

В качестве специального приема исследования ребенку предлагают найти среди расположенных на столе 30–40 карточек с изображением знакомых ему объектов карточку с аналогичным предъявляемому изображением. Для этого ребенка сначала спрашивают, что нарисовано на картинке, затем просят найти такую же картинку. Если он правильно выполняет задания, то обе карточки убираются из его поля зрения и ему предлагают следующую карточку.

Нормативы:

- 3 года — находит 5–6 изображений из 10;

- 3,5 года — находит 8–10 изображений из 10, при этом часто повторяет вслух слово, обозначающее изображение, ищет, опираясь на словесное обозначение. Поэтому могут иметь место специфические ошибки, когда ребенок подбирает, например, к изображенному на карточке яблоку арбуз, назвав и то и другое яблоком. Как правило, эти ошибки исправляются самим ребенком при сравнении карточек;
- 4 года — легко выполняет задание.

Оценка памяти

I. Попросите ребенка выполнить несколько действий подряд: встать со стула, обойти стол кругом, взять книгу, подойти с ней к двери, постучать рукой в дверь, открыть ее и вернуться на место.

Нормативы:

- 18 мес. — выполняет 3–4 действия;
- 2,5 года — выполняет 4–5 действий;
- 3,5 года — выполняет 5–6 действий;
- 4,5 года — выполняет все действия подряд.

II. Попросите ребенка сказать вам, с кем он живет дома, что он ел на завтрак, во что любит играть, а также назвать свое имя и фамилию и повторить фразы: «Сегодня на улице грязно и много луж»; «Его зовут Ваней. Он учится в школе»; «Шура услышала свисток и увидела поезд»; «Летом в лесу было много грибов и ягод», а затем повторить: 4–7–1; 3–8–6; 2–5–9 и 3–4–1–7; 6–1–5–8; 7–2–9–6.

Нормативы:

- 2,5 года — называет свои имя, фамилию, частично отвечает на вопросы;
- 3 года — хорошо отвечает на вопросы, повторяет простую фразу из 6–7 слов и 3 цифры;
- 4 года — повторяет 4–5 цифр и сложные фразы.

III. Покажите ребенку набор из 10 карточек с изображениями простых и знакомых ему объектов. Показывая ребенку карточки по одной, попросите его называть их. Если ребенок затрудняется назвать какую-либо карточку, замените ее. Затем, расположив карточки в своей руке веером тыльной стороной к ребенку, скажите: «Отгадай, какие у меня в руке карточки. Отгадаешь, я отдам их тебе». После того как ребенок попытается отгадать или отгадает несколько карточек, покажите ему оставшиеся карточки по одной и попросите его снова назвать их. Затем повторите процедуру отгадывания.

Нормативы:

- 3,5 года — отгадывает 4–6 карточек после 6 повторений, при последующих повторениях число отгадываемых карточек, как правило, сохраняется, хотя вместо одних изображений ребенок может припоминать другие;
- 5 лет — запоминает и отгадывает 7–8 карточек из 10.

Пятилетних детей можно попросить запомнить 10 стандартных слов: дом, лес, кот, звон, игла, мед и т.д.

Нормативы:

- 5 лет — произвольно запоминают 6–7 слов из 10.

Диагностика развития эмоционально-волевой сферы

Изложенные выше задания, направленные на диагностику познавательной сферы, могут быть также использованы для диагностики особенностей эмоционально-волевых проявлений ребенка. Необходимо обратить внимание на следующие показатели.

1. *Общий фон настроения ребенка* (адекватный, депрессивный, тревожный, эйфоричный и т.д.; его активность, наличие познавательных интересов, проявления возбудимости, расторможенности).

2. *Контактность ребенка* (желание сотрудничать со взрослыми).

Поверхностность, легкость и связанная с этим неполноценность контакта чаще всего могут быть связаны с интеллектуальным дефектом. Затруднение в установлении контакта испытывают дети с симптомами повышенного уровня тревожности, тормозимости, со сложностями адаптации к новой обстановке и незнакомым людям, реакциями страха и другими невротическими реакциями.

Уход от контакта чаще всего наблюдается в поведении аутичных детей и связывается с отсутствием у них потребности в общении, с отгороженностью, преимущественной направленностью на предметный мир.

3. *Эмоциональное реагирование на поощрение и одобрение.* Поощрение и одобрение вызывают радостную, окрашенную положительными эмоциями реакцию детей уже с самого раннего возраста (1–1,5 года). У невротизированных детей при поощряющем стимулировании наряду с проявлениями радости отмечается резкое повышение результативности выполнения заданий, что происходит благодаря уменьшению эмоционального напряжения. Равнодушное отношение отмечается у детей, не заинтересованных в оценке взрослого, а также у детей, не понимающих смысла и значения одобрения. Природа этого феномена раскрывается в комплексном исследовании ребенка.

4. *Эмоциональное реагирование на замечания и требования.* Фиксируются реакция ребенка на замечание, исправление ребенком своего поведения в соответствии с замечанием, необходимость более строгих мер для коррекции поведения. Отсутствие реакции на замечание у детей старше 3 лет может свидетельствовать о крайней избалованности, когда ограничения и замечания непривычны для ребенка, или об интеллектуальном снижении, когда ребенок не понимает смысла замечаний. Ярко выраженные негативные, агрессивные реакции на предъявленные требования говорят о том, что ребенок, понимая смысл замечания, не желает ему подчиниться.

5. *Реагирование на трудности и неуспех деятельности.* Дети старше 2,5–3 лет самостоятельно способны обнаружить ошибочность собственных действий, при этом определенные аспекты наглядно-действенной ситуации фиксируются в элементарных речевых высказываниях типа «так, не так?», «а как же?», «правильно», «неправильно», «а теперь правильно?», «ой!» и т.д. Обнаружив ошибку и немедленно отреагировав на нее в речевом плане, они затем сосредоточиваются на выполнении заданий и очень серьезно, исправляя ошибки, стараются достичь желаемого результата, обращаясь по мере необходимости за помощью к взрослому.

Реакция детей на неудачи может протекать по иному, менее адекватному типу. В качестве примера приведем несколько из возможных типов реагирования:

а) постоянное обращение за оценкой правильности действия к взрослому, особенно в случае ошибки (имеет место у детей 2–3 лет, сохраняется дольше, если ребенок воспитывается в ситуации гиперопеки);

б) потеря интереса при первом затруднении (встречается у детей с формальным отношением к выполнению задания, отсутствием направленности на результат деятельности и заинтересованности в ее оценке);

в) пассивный уход от выполнения задания, молчаливый отказ от дальнейшего участия в эксперименте (встречается у детей с задержкой психического развития, которые, с одной стороны, критичны к собственному неуспеху, с другой — не понимают или не могут выполнить задание правильно);

г) активный уход от выполнения задания; часто в форме агрессивных действий, разрушающих экспериментальную ситуацию (встречается при органической возбудимости и патохарактерологических особенностях);

д) эмоциональный уход от выполнения задания; в подобных случаях дети реагируют на неудачи или неоправданно громким дурашливым смехом, или плачем (встречается у избалованных детей и у детей с невротическими реакциями);

е) расторможенность, проявляющаяся в большом количестве быстрых неадекватных манипуляций с объектами, делающих невозможным достижение правильного результата (встречается у детей с минимальными и более серьезными церебральными дисфункциями, у детей-олигофренов);

ж) дезорганизация деятельности, проявляющаяся в хаотическом переборе вариантов, препятствующем правильной ориентировке и осмыслению задания, а соответственно и нахождению правильного решения при сохранении стремления довести задание до конца (характерно для детей с выраженными невротическими проявлениями).

Диагностика особенности формирования предречевой и речевой сфер

Учитывая сложность экспериментального выявления состояния развития предречевой сферы, предлагается использовать метод опроса родителей для получения более или менее адекватного представления о состоянии развития экспрессивной и импрессивной ее сторон. Следует помнить, что у детей до 2,5 года может наблюдаться выраженная диссоциация между высоким уровнем развития импрессивных характеристик и низким уровнем развития экспрессивных характеристик речевой сферы.

Для детей старше 2 лет оценку развития экспрессивной стороны речи проводят в процессе беседы, которая поддерживается в течение всего обследования. При этом пытаются выяснить следующие моменты:

а) среднюю длину предложений (норма: 2–4 слова);

б) попытки использования правил образования множественного числа, прошедшего времени и т.д. (в речи ребенка это отражается в появлении неправильных слов типа «пальты», «трепаю» и т.д.);

в) владение правилами морфологии и синтаксиса для простых предложений (ребенок 3,5 года уже легко может трансформировать фразу «скажи маме, что я хочу поиграть с тобой еще» во фразу «тетя сказала, что она хочет поиграть со мной еще»);

г) использование сложных предложений (норма: после 3 лет);

д) использование языка для разговора о вещах, отдаленных в пространстве и времени (норма: дети старше 3 лет обычно могут говорить о событиях, которые происходили в других местах и в прошлом);

е) использование речи в таких целях, как размышление, предположение, объяснение (норма: дети старше 3 лет говорят о том, что может случиться позже, может не случиться, о вероятностных событиях);

ж) развитие способности ведения диалога, поддержания темы (норма: дети старше 3,5 года легко придерживаются темы в диалоге, могут сообщить что-то новое на эту тему);

з) развитие способности к уяснению (норма: дети старше 3,5 года могут попросить повторить, что вы им сказали, если они вас не поняли или не расслышали; они могут самостоятельно повторить или переделать предложение, если оно непонятно взрослому);

и) существование вежливых косвенных просьб (норма: дети старше 3,5 года могут использовать речь для того, чтобы выпросить у взрослого что-нибудь, при этом они могут сделать это вежливо, используя еще что-либо, кроме «пожалуйста», а также действуя какими-нибудь обходными путями);

к) развитие разных стилей общения (норма: дети старше 4 лет говорят с младшими детьми иначе, чем со старшими, а в разговоре со взрослыми их речь становится более вежливой).

В качестве специальных экспериментальных приемов оценки развития речевой сферы обычно используются следующие.

Называние предметов

Покажите ребенку несколько простых предметов: бутылочку, куклу, ботинок, машину, мяч, чашку. Спросите его: «Что это?»

Нормативы:

- 18 мес. — называет один предмет;
- 2 года — называет 2–5 предметов;
- 2,5 года — называет все предметы.

Задание позволяет составить представление о словарном запасе ребенка.

Идентификация изображений по названию

Покажите ребенку картинки, изображающие кошку, собаку, хлеб, петуха, платье, ложку, яблоко. Спросите: «Где кошка?» или «Покажи мне кошку, платье и т.д.».

Нормативы:

- 18 мес. — указывает 1–2 картинки правильно;
- 2 года — указывает на 5 картинок.

Задание демонстрирует умение ребенка идентифицировать изображения предметов по названию.

Называние изображений

Покажите ребенку картинки, изображающие кошку, собаку, хлеб, петуха, платье, ложку, яблоко, машину, чашку, стол, корабль, поезд, автобус, грузовик, троллейбус, самолет, стул, окно, дверь, шкаф, рубашку, шляпку, шорты, носки, ботинки, сливу, лимон, грушу, арбуз, сыр, мальчика, девочку, женщину, мужчину, дедушку, бабушку, младенца, гуся, утку, корову, лошадь, плиту, чайник, кастрюлю, сковородку, кровать, нож, вилку, карандаш, тетрадь, газету, книгу. Спросите, показывая каждую картинку отдельно: «Что это?» или «Что тут нарисовано?»

Нормативы:

- 2 года — называет 3–4 картинки;
- 2,5 года — называет многие картинки из групп: животные, люди, посуда, одежда, мебель;
- 3 года — называет все, за исключением 1–2 картинок из групп: животные, люди, посуда, одежда, транспорт, мебель;
- 3,5 года — называет практически все картинки.

Задание проверяет развитие способности называть изображения, а также словарный запас ребенка.

Понимание простых инструкций

Предложите ребенку выполнить несколько простых инструкций: «Дай маме мячик»; «Положи его на стул»; «Дай его мне»; «Подними упавший кубик» и т.д.

Нормативы:

- 18 мес. — выполняет 2 инструкции;
- 2 года — выполняет 4 инструкции;
- 2,5 года — выполняет больше 10 инструкций.

Задание демонстрирует понимание обращенной речи взрослого.

Диагностика развития двигательной сферы

Развитие крупной моторики оценивают по следующим параметрам.

Нормативы:

- 13 мес. — ходит сам;
- 15 мес. — ходит длительно, приседает, наклоняется, ползет вверх по лестнице, сам садится в кресло, может встать с коленей;
- 18 мес. — сам поднимается и спускается по лестнице, может тащить за собой игрушки, перешагивает через палку, лежащую на полу;
- 21 мес. — умеет ходить по поверхности, ширина которой 15–20 см, расположенной на высоте от пола в 15–20 см;
- 2 года — может поднять игрушку с пола, нагнувшись; перешагивает через препятствие, чередуя шаг; попадает по мячу ногой;

- 2,5 года — приставным шагом перешагивает через несколько препятствий, лежащих на полу на расстоянии 20 см друг от друга;
- 3 года — может несколько секунд простоять на одной ноге; поднимаясь вверх по лестнице, ставит по одной ноге на каждую ступеньку, спускаясь, ставит на ступеньку обе ноги; прыгает на двух ногах; может ездить на трехколесном велосипеде;
- 4 года — спускается вниз по лестнице, ставит по одной ноге на каждую ступеньку;
- 5 лет — может скользить на двух ногах.

Оценка мелкой моторики

Мелкую моторику можно оценить по выполнению заданий нарисовать, построить башню, провести действия с досками, застегнуть пуговицы и т.д.

Дайте ребенку карандаш и бумагу и предложите ему повторить после показа рисунок вертикальной, горизонтальной линий, круга, креста, квадрата, треугольника, учитывая, конечно, его возможности. Если ребенок проявляет определенные способности, попросите его скопировать изображение с образца (в этом случае ребенок не должен видеть, как они были нарисованы). Детей старше 3 лет можно попросить нарисовать человечка. Следует иметь в виду, что все тесты на рисование очень сильно зависят от обучения: если ребенок никогда раньше не видел, как держат карандаш, он вряд ли выполнит эти задания. Задания должны предъявляться быстро, пока у ребенка не угаснет интерес.

Нормативы:

- 18 мес. — повторяет штрих;
- 2 года — после показа повторяет вертикальные и круглые линии;
- 2,5 года — делает две или больше линий при рисунке креста;
- 3 года — копирует круг, повторяет после показа крест, рисует человека («головонога») без туловища;
- 4 года — копирует крест, может сравнить две линии по длине; рисует человека: туловище, голову, руки, ноги;
- 4,5 года — копирует квадрат;
- 5 лет — копирует треугольник, рисуя человека, изображает элементы одежды.

Задание демонстрирует состояние тонкой моторики, зрительно-моторной координации.

Психологическое исследование психического развития ребенка в раннем онтогенезе завершается составлением заключения, в котором содержатся обобщенные данные, отражающие состояние его эмоциональной, познавательной, речевой и моторной сфер, характеристики психологической структуры отдельных действий и систем действий, а также наблюдаемые характерологические особенности ребенка.

14.2

Диагностика психологической готовности к школьному обучению

Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации. На основании выделенных компонентов готовности к школьному обучению создаются тесты определения школьной зрелости. В настоящее время в распоряжении психологов имеется много различных диагностических систем и отдельных методик, направленных на диагностику психологической готовности к школьному обучению [Бурменская, 2007; Венгер и др., 1989; Гуткина, 2004]. Среди наиболее известных тестов готовности к школьному обучению широкое применение получили «Ориентировочный тест школьной зрелости Керна—Йирасека» [Йирасек, 1978] и тест Г. Витцлака «Способность к обучению в школе» [Витцлак, 1986]. Описание этих тестов мы приводим ниже.

Ориентировочный тест школьной зрелости Керна—Йирасека

Основная цель теста — установить степень умственной зрелости ребенка для определения возможности поступления в школу.

Методика представляет собой модификацию теста школьной зрелости А. Керна, в первоначальном варианте состоявшего из шести заданий. Из этого теста Йирасек выбрал три задачи: рисунок мужской фигуры, подражание письменным буквам и срисовывание группы точек. Все задания носят графический характер и направлены на определение развития тонкой моторики и зрительно-моторной координации. Включение в структуру теста рисунка мужской фигуры по памяти позволяет проводить ориентировочную оценку общего умственного развития ребенка, а также получить косвенную информацию о его личностных особенностях (в данном случае интерпретация основывается на тесте К. Маховер [1996] «Нарисуй человека»).

Йирасек провел исследование по установлению связи между успешностью выполнения теста школьной зрелости и успешностью в дальнейшем обучении. Оказалось, что дети, хорошо справлявшиеся с тестом, как правило, хорошо учатся в школе. Однако было обнаружено, что часть детей (30%), плохо справившихся с тестом, при обучении в школе демонстрировали отличные и хорошие результаты. Поэтому Йирасек подчеркивает, что результат тестового испытания является относительно надежным основанием для заключения о школьной зрелости и недостаточен для надежного оценивания незрелости (например, бывают случаи, когда способные дети схематично рисуют человека, что существенно отражается на полученном ими суммарном балле). Автор теста отмечает также ограниченность ме-

тодики в связи с неиспользованием вербальных субтестов, позволяющих сделать заключение о развитии логического мышления (тест школьной зрелости в основном позволяет судить о развитии сенсомоторики).

Задания теста выполняются испытуемыми по инструкции и образцу. Тест может применяться индивидуально и в группе.

Выполнение каждого задания оценивается по пятибалльной системе (1 — высший балл, 5 — низший), а затем вычисляется суммарный итог по всем заданиям.

Процедура тестирования

Задание 1. Рисунок мужской фигуры.

Инструкция*:* «Здесь нарисуй какого-нибудь человека так, как ты это сумеешь».

Задание 2. Подражание письменным буквам.

Инструкция*:* «Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще не научился писать, но попробуй, может быть, ты тоже сумеешь. Хорошенько посмотри, как это написано, и здесь, рядом (справа), на пустом месте напиши так же».

Образец «Подражание письменным буквам»:

Маша спит

Задание 3. Срисовывание группы точек.

Инструкция*:* «Посмотри, здесь нарисованы точки. Попробуй и нарисуй рядом точно так же».

Образец «Срисовывание группы точек»

Обработка данных

Оценка выполнения теста (отметки от 1 до 5) идет по каждой задаче отдельно.

Задание 1. Рисунок мужской фигуры.

1 балл — нарисованная фигура должна иметь голову, туловище и конечности. Голова с туловищем соединена посредством шеи, и она не больше туловища. На голове имеются волосы (или их закрывает шапка или шляпа) и уши, на лице глаза, нос и рот. Руки закончены кистями, на каждой — пять пальцев. Ноги внизу загнуты. Одежда мужская. Фигура нарисована с использованием так называемого синтетического метода.

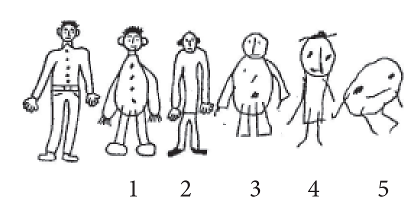
2 балла — исполнение всех требований, как и в пункте 1, кроме синтетического способа изображения. Три отсутствующие части (шея, волосы, один палец руки, но не часть лица) могут быть выключены из требований, если это уравновешивается синтетическим способом изображения.

3 балла — рисунок должен иметь голову, туловище и конечности. Руки или ноги нарисованы двойной линией. Допускается отсутствие шеи, ушей, волос, одежды, пальцев и ступней.

4 балла — примитивный рисунок с туловищем. Конечности (достаточно одной пары) выражены всего лишь простыми линиями.

5 баллов — не хватает ясного изображения туловища («головоногое» изображение или преодоление «головоногого» изображения) или обеих конечностей.

Ниже приведены образцы для оценки выполнения теста.



Задание 2. Подражание письменным буквам.

1 балл — совершенно удовлетворительное (в смысле чтения) подражание написанному образцу. Начальная буква имеет заметную высоту большой буквы. Буквы хорошо соединены в два слова. Переписанное предложение не отклоняется от горизонтальной линии более чем на 30°.

2 балла — достаточно разборчивое подражание написанному предложению. Величина букв и соблюдение горизонтальности не учитываются.

3 балла — очевидно расчленение минимально на две части. Можно разобрать по крайней мере четыре буквы образца.

4 балла — на образец похожи по крайней мере две буквы. Целое еще образует строчку «писания».

5 баллов — каракули.

Ниже приведены образцы для оценки теста.

Образец — Маша спит

Оценка

Задание 3. Срисовывание группы точек (ключ).

1 балл — почти совершенное подражание образцу. Допускаеся только очень небольшое отклонение одной точки из ряда или столбца. Уменьшение рисунка недопустимо, увеличение не должно быть больше чем на половину. Рисунок должен быть параллелен образцу.

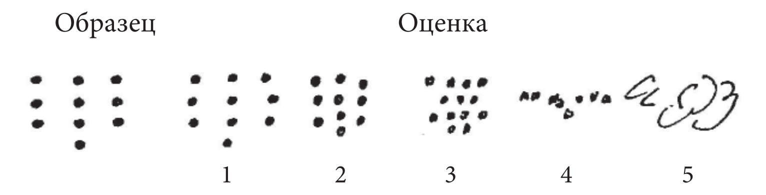
2 балла — число и расположение точек должно отвечать образцу. Можно допустить отклонение даже трех точек на половину промежутка между рядами или столбцами.

3 балла — целое по своему контуру похоже на образец. По высоте и ширине оно не превосходит его больше чем в два раза. Число точек не должно быть больше 20 или меньше 7. Допускается любой поворот — даже на 180°.

4 балла — рисунок по своему контуру уже не похож на образец, но он все еще состоит из точек. Величина рисунка и число точек не имеют значения. Другие формы (линии) недопустимы.

5 баллов — каракули.

Ниже приведены образцы для оценки выполнения теста.



Подсчитывается общий результат теста: это сумма баллов по отдельным заданиям. Тест позволяет определить ориентировочную оценку общего умственного развития. Если тест проводят в группе (достаточно для двух детей одновременно), то проверяют также, способен ли ребенок подчиняться работе в коллективных условиях, как это требуется в школе.

Развитие детей, получивших в сумме по трем заданиям от 3 до 6 баллов, рассматривается как выше среднего, от 7 до 11 — как среднее, от 12 до 15 — ниже нормы. Детей, получивших 12–15 баллов, необходимо углубленно обследовать.

Тест способности к обучению в школе Витцлака

Тест «Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу» был разработан в 1969–1970 гг. Г. Витцлаком, психологом из бывшей ГДР. Это был один из первых комплексных тестов, диагностирующих психологическую готовность к школьному обучению.

В 1982–1983 гг. А.Г. Лидерсом совместно с Г.Н. Досмаевой была осуществлена рестандартизация и апробация русского варианта этого теста. Далее описание теста и методические рекомендации приводятся по данным А.Г. Лидерса [Маркова, Лидерс, Яковлева, 1992]. Методика дает дифференцированный, объективный и стандартизированный взгляд на уровень умственного развития детей в возрасте от 5,6 до 7,0 года. Подробно результаты апробации и рестандартизации теста Витцлака опубликованы в [Досмаева, Лидерс, 1985].

Тест Г. Витцлака представляет собой последовательное выполнение 14 заданий. Успешность выполнения отдельных заданий оценивается в баллах. По мнению автора, тест позволяет выявить актуальный уровень умственного развития ребенка в трех областях обучаемости, мышления и речи.

I. Уровень развития **способности к обучению (обучаемости)** определяется с помощью следующих заданий:
- рассказ по картинкам после предъявления образца этого действия;
- заучивание стихотворения с использованием дозированной помощи;
- память (повторение-доучивание стихотворения);
- знание названий предметов как общая осведомленность.

II. Уровень развития **мышления** определяется суммарными данными по следующим заданиям:
- процесс счета;
- знание последовательности чисел;
- классификация;
- множества;
- аналогии;
- дифференциация цвета и формы;
- способность к дифференциации в основных сенсорных модальностях, тонкая моторика руки.

III. Уровень развития **речи** выявляется путем анализа составленного ребенком рассказа по картинке по следующим параметрам:
- способ говорения;
- строение предложений;
- артикуляция.

В соответствии со своей концепцией о компонентах готовности к обучению в школе Г. Витцлак считает, что интеллектуальная готовность играет одну из самых важных ролей. Она включает следующие необходимые для обучения в школе компоненты **умственного развития**, которые можно исследовать с помощью заданий, включенных в тест Витцлака (табл. 14.1).

Таблица 14.1

Соотнесение заданий теста способности к обучению Витцлака с различными компонентами умственных способностей ребенка

Компоненты умственного развития	Задания по тесту
1. Обучаемость (как способность к обучению)	2, 12
2. Уровень образования понятий	1, 3, 9
3. Уровень развития речи	1, 13-15
4. Общая осведомленность (знание об окружающем мире)	1, 3
5. Овладение отношениями множеств	5, 6, 7, 4
6. Знание форм и их различий	10
7. Способность к дифференциации в основных сенсорных модальностях	10, 11, 8, 9
8. Способность к работе с ручкой и карандашом, ориентировка в малом пространстве	11

При использовании данной методики необходимо учитывать, что она является дополнительным, вспомогательным средством при определении детей соответствующего возраста в школу в тех случаях, когда имеющейся информации о ребенке недостаточно для принятия обоснованного решения по поводу его способностей и готовности к обучению, когда для принятия решения требуются дальнейшие исследования. Таким образом, методика является составной частью практики определения готовности ребенка к обучению в школе, но никак не может заменить ее в целом.

Некоторые ограничения метода:

- при использовании данной методики необходимо помнить, что она дает информацию только об уровне умственного развития ребенка и только в указанных областях;
- успех обучения в школе зависит не только (а может быть, и не столько) от уровня умственного развития, однако об уровне развития ребенка в других областях тест не дает прямой информации;
- при интерпретации данных обследования ребенка и формулировании указаний на коррекцию должны оцениваться не только количественные показатели, но по возможности и качественные (в частности, поведение ребенка во время обследования), такие как:

а) с каким интересом ребенок обращается к каждому последующему заданию/насколько целеустремленно он работает с заданием;

б) темп работы ребенка, общая длительность обследования;

в) готовность ребенка контактировать с экспериментатором, его открытость или закрытость;

г) психофизическая утомляемость и проч.

Так как в России данный метод до сих пор предварительно стандартизирован только на детях московской (и отчасти нижегородской) выборки, публикуемые нормативные данные, строго говоря, действительны как нормативы только для этой выборки. Однако из общих исследований известно, что популяция дошкольников в сходных социальных условиях больших российских городов относительно гомогенна, так что полученные школьные нормы с некоторыми ограничениями в понимании их валидности могут быть использованы и в других случаях. Можно рекомендовать следующую стратегию: при необходимости использовать данную методику в новой социальной ситуации (двуязычие, село, а не город и т.д.) нужно вновь провести исследование на случайной выборке, состоящей из 100 детей определенного возраста. Должны быть проранжированы полученные результаты и, например, с помощью процентильной шкалы определены некоторые нормативные классы. Полученные данные уже можно использовать как более надежные для практических случаев.

Условия проведения теста

1. Прежде чем применить методику, следует собрать как можно больше информации о ребенке и его развитии, используя оценки воспитателей детского сада,

мнение родителей, детского врача, учителя начальных классов и т.д. Если в результате анализа получаются противоречивые выводы или информации недостаточно для принятия решения и нельзя ее восполнить из других источников, тогда можно рекомендовать проведение обследования ребенка с помощью стандартизированной методики Г. Витцлака.

2. Материал теста включает:

- руководство;
- бланк регистрации результатов с указаниями по оцениванию результатов;
- стимульный материал к заданиям:
  - — три картинки к вводному заданию (12 × 13 см);
  - — три картинки к заданию 1 (12 × 17 см);
  - — девять цветных картинок: яблоко, морковь, роза, груша, тюльпан, капуста, подсолнух, вишня, гвоздика (размер от 3 до 9 см);
  - — три нарисованных на одном листе бумаги корзины с надписями;
  - — восемь парных картинок для сравнений к заданию 8;
  - — цветные фигуры: синяя, красная, зеленая и желтая полоски — к заданию 10. Под каждой из них — четыре фигуры разной формы и разного цвета, вставка релевантной формы и цвета находится не под своей полоской;
  - — фигуры для срисовывания к заданию 11 (13 × 14 см);
  - — две сюжетные картинки для заданий 13–15 (17 × 22 см).

Для работы с детьми картинки наклеивают на картон. Никаких надписей на лицевой стороне раздаточного материала (кроме надписей на корзинках) быть не должно. Размеры картинок могут немного варьироваться.

3. Необходимо основательно и многократно изучить руководство по методике. Только тогда, когда программа тестирования и все инструкции полностью (лучше наизусть) усвоены, разрешается приступать к работе.

4. Можно рекомендовать до проведения первого диагностирования трудного случая провести минимум три диагностирования с участием хорошо развитых школьников (дошкольников), чтобы освоить технику работы и приобрести больший опыт. Необходимо учитывать, что хорошо развитые дети решают все задания теста в быстром темпе примерно за 20–25 мин, в то время как проблемные дети затрачивают до 40–45 мин.

5. Проведение диагностики стандартизировано. Это значит, что отклонения от требований руководства, какими бы незначительными они ни казались, фальсифицируют результат. Инструкции к заданиям даются обязательно дословно. Помощь допускается, но тщательно фиксируется.

6. Каждое обследование ребенка требует хорошей подготовки. Оно должно быть проведено по возможности в привычных для ребенка условиях, в доброжелательной и теплой атмосфере. Рекомендуется все приложения и отдельные задания поместить в нужной последовательности в специальные блокноты или тетради.

По возможности все картинки должны быть наклеены на картон. Следует позаботиться также о наличии мягкого карандаша и ластика.

7. Вводное задание (с картинками о постройке башни) не оценивается, так как оно служит вхождению в контакт с ребенком и разъяснению сути решения первого задания.

8. Для отдельных заданий данной методики была предусмотрена оценка 0, что больше связано с необходимостью иметь контроль, не пропущено ли по ошибке данное задание и отмечен ли результат.

9. Все другие дополнительные исследования, которые желательны для выяснения более тонкой специфики данного случая, ни в коем случае нельзя проводить внутри данного диагностического метода, а только после завершения его применения. Имеются в виду беседа с родителями ребенка, задания на дополнительное рисование и т.п.

10. Сразу же бросающиеся в глаза особенности поведения ребенка должны быть взяты на заметку для их последующей оценки.

11. Не рекомендуется проводить диагностику ребенка данным методом в присутствии родителей.

Оценка и интерпретация данных

1. Бланк регистрации результатов разработан таким образом, что позволяет однозначно фиксировать объективную оценку данных независимо от экспериментатора.

2. При анализе фактических данных надо стремиться к синтезу психологических, педагогических, медицинских и социальных аспектов. Необходимо помнить, что центральным, интегративным моментом для всякого решения является необходимость найти для данного ребенка наилучшие возможности для развития.

3. В поисках решения необходимо оценить всю имеющуюся информацию (разговор с родителями, суждения воспитателей детского сада, информацию об игре и занятиях ребенка, данные детского врача, поведение ребенка во время тестирования, а также стандартизированные оценки уровня умственного развития ребенка). В любом случае необходимо принимать во внимание:

- возраст ребенка на момент поступления в школу;
- социальное происхождение (в широком смысле слова) и историю развития;
- симптомы раннего и более позднего развития;
- психофизическую утомляемость;
- подверженность соматическим болезням и проч.

Процедура тестирования

Вводное задание. Постройка башни (рис. 14.1).

Исходная ситуация. В правильной последовательности разложить перед ребенком картинки на расстоянии 3 см друг от друга.





Рис. 14.1. Стимульный материал к заданию «Постройка башни»

Инструкция. «Посмотри внимательно на эти картинки, они нам расскажут одну историю. Она начинается с первой картинки (показать первую картинку). Маленькая девочка строит башню из кубиков, она рада, потому что башня получается такая прямая и большая (показать вторую картинку). Вдруг пришел один озорной мальчик и нарочно ногой разрушил такую хорошую башню (показать на третью картинку). Девочка очень расстроилась, потому что башни больше не стало, она заплакала горькими слезами (убрать все картинки). Расскажи мне еще раз коротко, что делала девочка».

Экспериментатор, независимо от рассказа ребенка, говорит: «Очень хорошо. Мальчик разрушил у девочки башню, и поэтому она заплакала».

Задание 1. Рассказ по картинкам (рис. 14.2). Исходная ситуация: в правильной последовательности разложить перед ребенком картинки.

Инструкция. «А теперь скажи мне, какую историю расскажут нам эти картинки (после рассказа ребенка убрать все картинки). Расскажи еще раз коротко, что делал мальчик».

Обработка данных. Используется следующая шкала оценок (в баллах) (табл. 14.2). Полученные баллы заносятся в бланк регистрации результатов.

Задание 2. Выучивание стихотворения (табл. 14.3)[1].

Обработка данных:

2а) в специальном бланке красным карандашом отмечайте ход заучивания стихотворения, просуммируйте число ошибочных репродукций и занесите оценку в бланк регистрации результатов;

[1] Примечания к заданиям 2 и 12. Стихотворение произносится экспериментатором медленно и выразительно. Не допускается повторение стихотворения ребенком одновременно с экспериментатором.





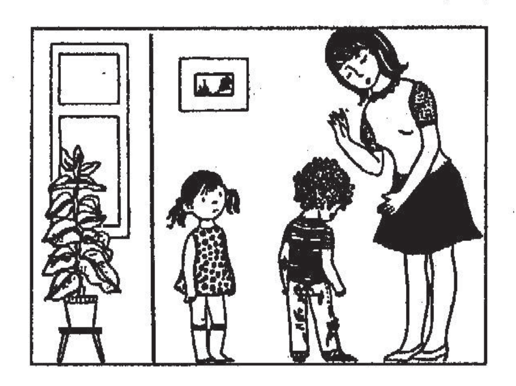


Рис. 14.2. Стимульный материал к заданию «Рассказ по картинкам»

Таблица 14.2

Шкала оценок к заданию «Рассказ по картинкам» (в баллах)

Ребенок очень хорошо ухватил смысловую связь всех трех картинок, акцентировав рассказ на главном. В резюме существенное было подчеркнуто правильно	7
Смысловая нить между картинками хорошо ухвачена. Второстепенные детали и существенное описаны равноценно. Ребенок наряду с существенным добавил и второстепенные детали	5
Смысловая нить была ухвачена частично, самостоятельно, правильно и полно, но лишь между двумя картинками. В резюме подчеркнуты второстепенные признаки	3
Мозаичное описание отдельных картинок, ребенок не обратил внимания на их связь между собой	2
Рассказ не получается	0

Таблица 14.3

Алгоритм выполнения задания «Выучивание стихотворения»

«Сейчас мы выучим одно хорошее стихотворение, которое ты должен хорошо запомнить и рассказать дома папе (бабушке...). Сначала я расскажу его тебе целиком, а потом будем его учить. Слушай внимательно:

Мне учиться очень нравится,
отвечать я не боюсь,
Я могу с задачей справиться,
потому что не ленюсь».

Часть 1: «Сейчас я расскажу еще раз первую часть, а ты повторишь за мной:

Мне учиться очень нравится,
отвечать я не боюсь.

А сейчас ты повтори».

Воспроизведено правильно или на 4-м повторе с ошибками — Нет → Экспериментатор: «Очень хорошо, но еще не все правильно. Ты говорил… А нужно было сказать… Я тебе еще раз повторю, ты теперь знаешь, как должно быть правильно. Слушай внимательно».

↓ Да

Часть 2: «А теперь я прочитаю еще раз вторую часть, а ты повторишь за мной:

Я могу с задачей справиться,
потому что не ленюсь.

А теперь ты повтори».

↓ ↑

Воспроизведено правильно или на 4-м повторе с ошибками — Нет → Коррекция ошибок по аналогии с первой частью

↓ Да

Часть 3: «Очень хорошо. Сейчас повторим все стихотворение. Я расскажу его тебе еще раз, а ты повтори его полностью (читается первая и вторая части). А теперь ты повтори».

↓ ↑

Воспроизведено правильно или на 4-м повторе с ошибками — Нет → Коррекция ошибок по аналогии с первой частью

↓ Да

По критериям *а, б* и *в* оцените успешность ребенка в выучивании стихотворения и занесите полученные баллы в бланк регистрации результатов

2б) оцените уровень ошибок в каждом из первых воспроизведений в частях 1, 2 и 3 (если в одной из трех частей что-то воспроизведено ошибочно, полный балл уже не ставится) (табл. 14.4);

Таблица 14.4

Шкала оценок к заданию «Выучивание стихотворения» (в баллах)

Правильное полное воспроизведение	8
По смыслу правильное воспроизведение, перестановка слов, пропуск или добавление несущественных слов	5
Воспроизведение смысла своими словами	3
Отдельные смысловые связи сохранены, но целостная смысловая связь не ухвачена	2
Набор бессмысленных слов или полный отказ	0

2в) оценка реакции ребенка на помощь экспериментатора в каждом из первых дополнительных повторов по первой или по всем трем частям заучивания. Если ребенок не нуждается в помощи, оценка по этому параметру не производится (табл. 14.5).

Таблица 14.5

Шкала оценки реакции ребенка на помощь (в баллах)

Во второй попытке воспроизведения полностью использовал помощь, полученную после первой попытки воспроизведения	4
Частично использовал помощь	2
Не использовал помощь	1

Задание 3. Знание названий предметов (рис. 14.3).

Исходная ситуация. 9 картинок разложить в следующей последовательности на расстоянии 2 см друг от друга: яблоко, морковь, роза, груша, тюльпан, капуста, подсолнух, вишня, гвоздика.

Инструкция. «Скажи, пожалуйста, что здесь лежит» (указать на предметы слева направо). После завершения выполнения задания, если были допущены ошибки, следует обязательно указать ребенку правильные названия предметов: «Это ...».

Обработка данных. Подсчитывается число правильно названных предметов. Результат заносится в бланк регистрации результатов.



Рис. 14.3. Стимульный материал к заданию «Знание названий предметов»

Задание 4. Процесс счета.

Исходная ситуация. Те же 9 картинок лежат перед ребенком на расстоянии 2 см друг от друга.

Инструкция. «Ты должен мне сказать, сколько предметов здесь лежит».

Если ребенок не найдет решения или даст неправильный ответ, надо расширить инструкцию: «Ты можешь их сосчитать».

Обработка данных. Используется следующая шкала оценок (табл. 14.6).

Таблица 14.6

Шкала оценок к заданию «Процесс счета» (в баллах)

Счет без видимых моторных компонентов (счет глазами)	6
Беззвучное проговаривание (движение губ)	4
Проговаривание тихим, но слышимым шепотом либо без движения головы, либо с киванием головой	3
Указывание пальцем на предмет при счете (без прикосновения)	2
Прикосновение пальцем при счете или передвижение предметов	1
Полный отказ	0

Задание 5. Последовательность чисел.

Исходная ситуация. Решение задания 4.

Инструкция. «Посчитай дальше девяти, сколько можешь» (в случае затруднения разрешается считать сначала). Допускается самокоррекция. Дальше 21 считать не надо.

Обработка данных. Используется шкала оценок из бланка регистрации результатов.

Задание 6. Классификация.

Исходная ситуация. Положить перед ребенком лист с тремя нарисованными корзинами (рис. 14.4).

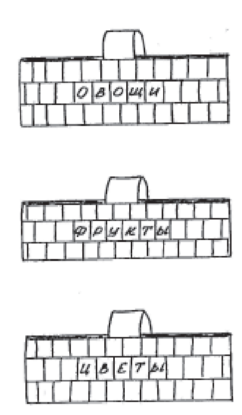


Рис. 14.4. Стимульный материал к заданию «Классификация»

Инструкция. «Вот три корзины. Мы хотим разложить в них эти предметы. В эту (показать) кладутся фрукты, сюда — овощи, а сюда — цветы (показать корзины). В эту корзину ты должен положить все фрукты, в эту — все овощи, а сюда — все цветы».

Обработка данных. Подсчитывается число правильно расклассифицированных объектов. Результат заносится в бланк регистрации. В конце обязательно поправить ребенка, показав, как нужно раскладывать предметы правильно.

Задание 7. Множества.

Исходная ситуация. Правильное решение задания 6. Корзину с цветами закрыть листом бумаги.

Инструкция. «Скажи теперь, пожалуйста, сколько здесь всего предметов».

Первая помощь (если нет правильного ответа): два фрукта взять из корзины и разложить в ряд (на расстоянии 1 см), на расстоянии 10 см от фруктов разложить три овоща. «Сколько здесь?»

Вторая помощь: приблизить овощи к фруктам. «Теперь тебе, наверное, будет легче, и ты скажешь, сколько здесь». Если ответ опять ошибочный, то дополнить инструкцию: «Сосчитай».

Обработка данных. Используется шкала оценок из бланка регистрации результатов.

Задание 8. Сравнение (рис. 14.5).

Исходная ситуация. Выложить первую сравниваемую пару (мишка), потом убрать ее и раскладывать другие пары (по порядку): железная дорога, гусь, кошка.

Инструкция. «Почему эта картинка (показать) выглядит иначе, чем эта (показать)?»

Задание 9. Аналогии (табл. 14.7).

Инструкция. «У меня к тебе есть несколько вопросов, на которые ты наверняка ответишь».

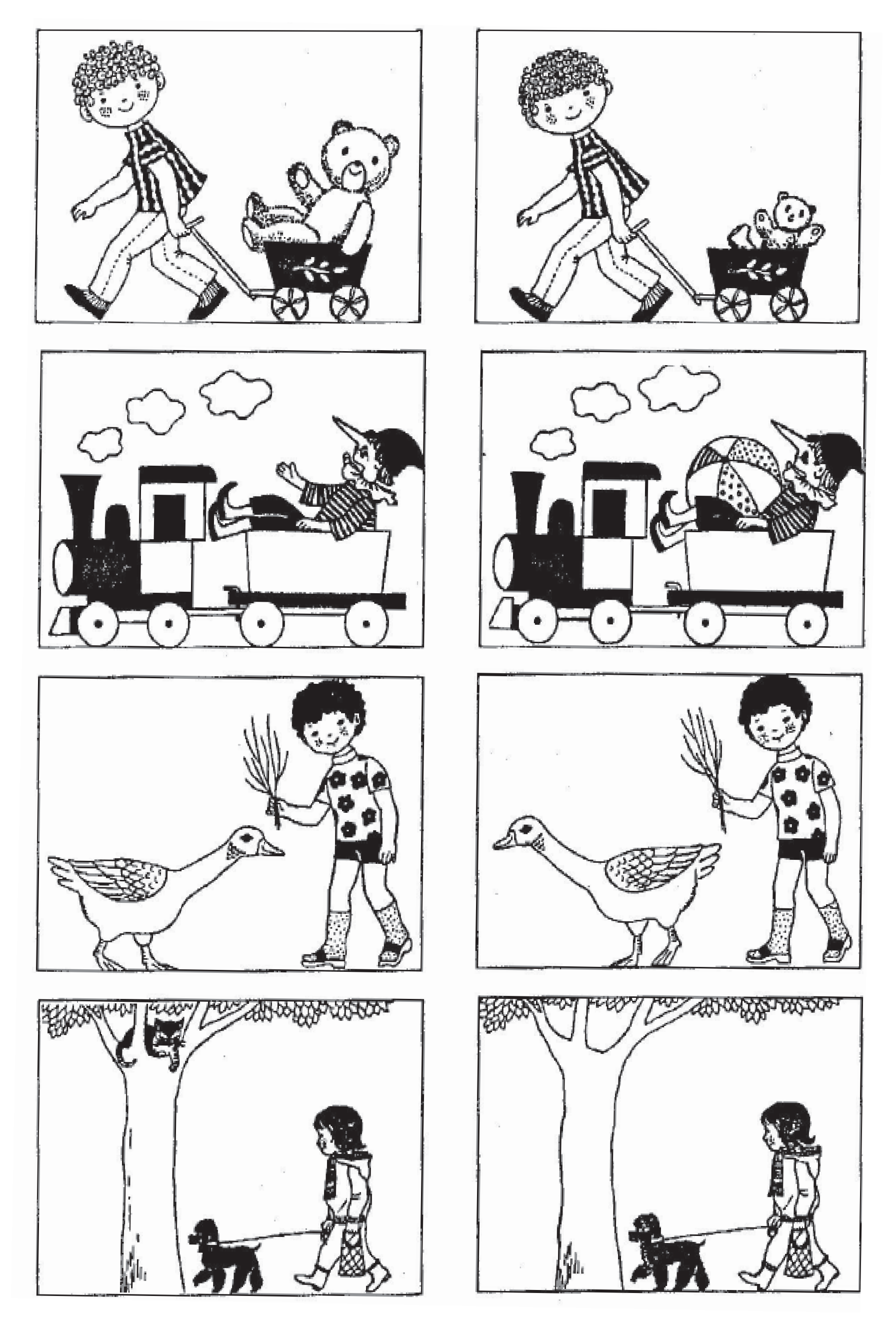


Рис. 14.5. Стимульный материал к заданию «Сравнение»

Обработка данных. Правильные ответы отметить во вспомогательной таблице на бланке регистрации результатов, просуммировать успехи и занести оценку в бланк.

Таблица 14.7

Вопросы и ответы к заданию «Аналогии»

Днем светло, а что будет ночью?	Темно
Птица может петь, а что может собака?	Лаять
Автомашина может ехать, а что может самолет?	Летать
Одежда сделана из ткани, а из чего сделана обувь?	Кожа
У кошки есть шерсть, а что есть у утки?	Перья
Голубь может летать, а что может рыба?	Плавать

Задание 10. Дифференциация цвета и формы.

Исходная ситуация. Положить перед ребенком лист (рис. 14.6).

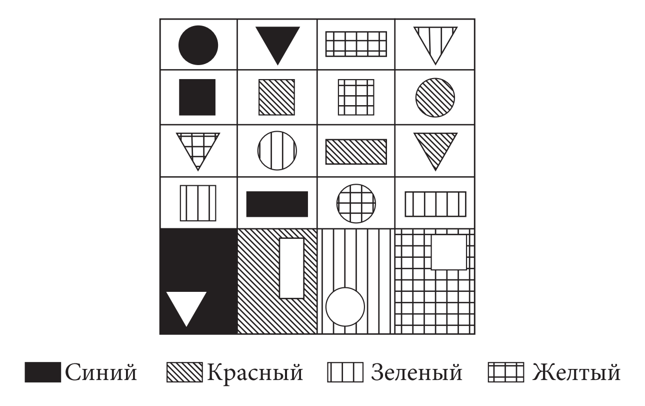


Рис. 14.6. Стимульный материал к заданию «Дифференциация цвета и формы»

Инструкция (произносится спокойно и с хорошей дикцией). «Здесь перед тобой четыре полоски (показать). В каждой из них не хватает кусочка (показать). Поищи внизу (обвести карандашом все кусочки-вкладыши внизу) то, что должно подойти сюда (показать вырезанный кусочек на первой полоске). Посмотри сначала на все внимательно (пауза). Какой кусочек сюда подходит?» (еще раз показать). После решения задания, связанного с полоской номер один, перейти к следующей.

Обработка данных. Занести в бланк регистрации результатов число правильных решений с точки зрения верности выбора формы и цвета кусочка-вкладыша.

Задание 11. Способность к дифференциации (рис. 14.7).

Исходная ситуация. Положить перед ребенком бланк со стимульным материалом и мягкий карандаш.

Инструкция: а) «Здесь нарисованы две фигуры. Попробуй их срисовать как можно точнее. Рисовать надо вот здесь» (показать); б) «Один школьник уже начал

писать что-то вот здесь. Посмотри внимательно и попробуй продолжить то, что он не закончил».

Обработка данных. Каждый рисунок ребенка оценивается исходя из следующей шкалы оценок. Баллы суммируются. Эта предварительная сумма баллов заносится в бланк регистрации результатов.

Способность к рисованию (прямые или изогнутые линии) и учет величины образца при перерисовывании не оцениваются. Оценивается только правильность форм и учет пропорций внутри фигур (табл. 14.8).

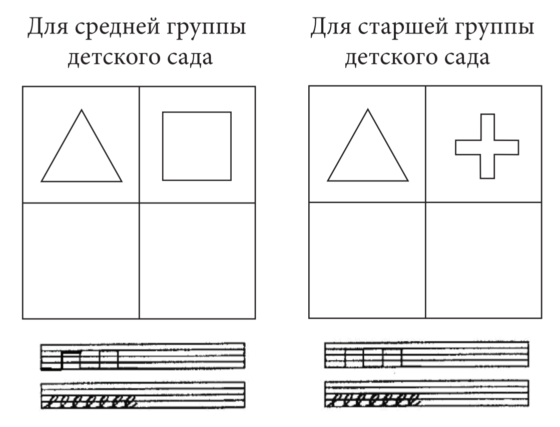


Рис. 14.7. Стимульный материал к заданию «Способность к дифференциации»

Таблица 14.8

Шкала оценок к заданию «Способность к дифференциации» (в баллах)

Совсем непохоже: ни одной детали основной формы нельзя узнать. Каракули	0
Частично похоже: основные формы неузнаваемы. Некоторые детали основной формы можно увидеть	2
Похоже на образец: основные формы переданы верно. Есть значительные искажения формы	3
Соответствует образцу: адекватная передача основных форм с учетом пропорции; допускаются незначительные искажения	6

Задание 12. Память.

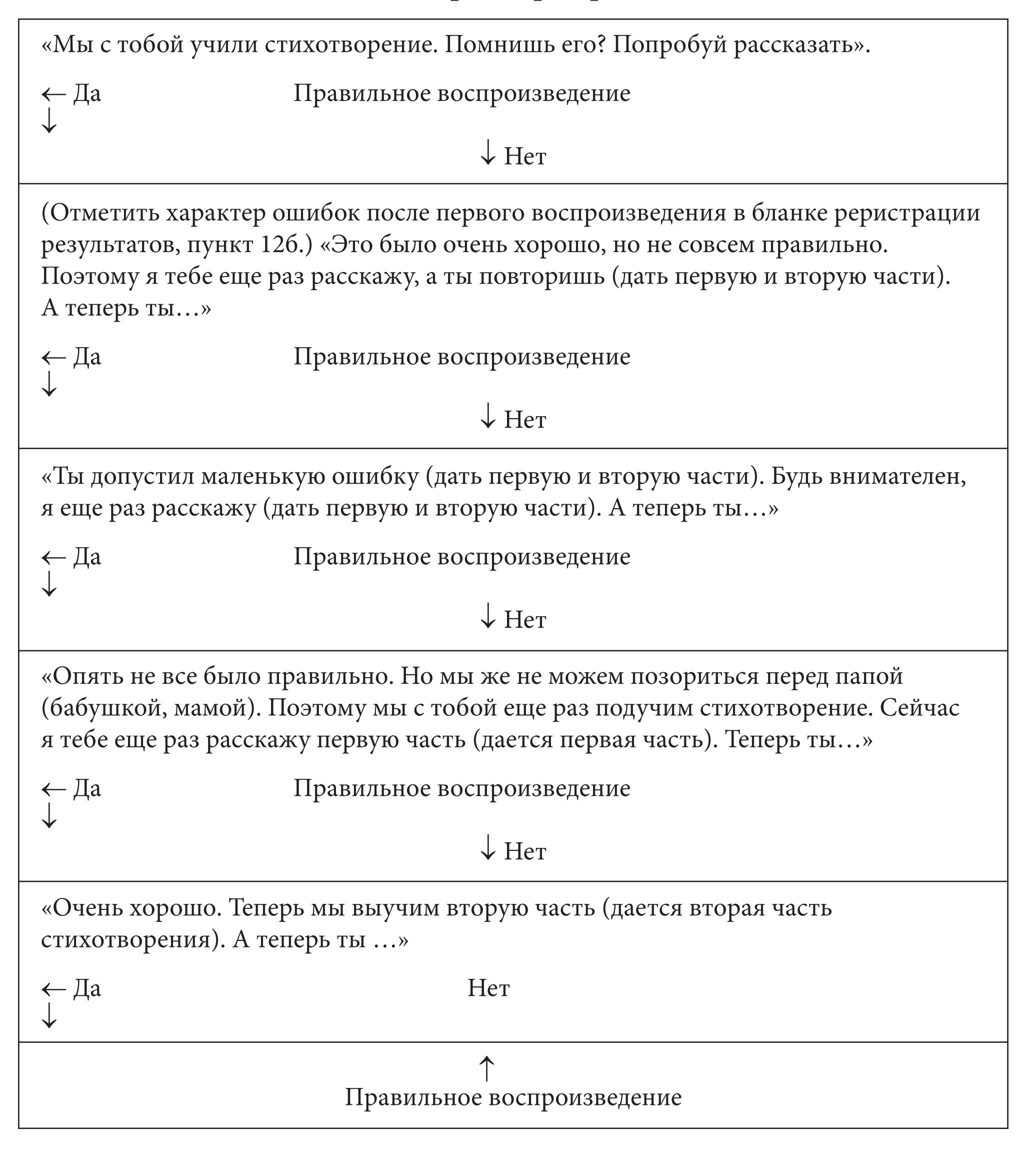
Ниже приведен алгоритм проверки ранее выученного стихотворения (задание 2) (табл. 14.9).

Внесите результаты в пункты 12а и 12б бланка регистрации результатов.

Обработка данных: а) отметьте суммарное число ошибочных репродукций в соответствующей графе бланка регистрации результатов; б) по критерию, данному в соответствующей графе бланка регистрации результатов, оцените и отметьте тип ошибок.

Таблица 14.9

Алгоритм проверки



«Мы с тобой учили стихотворение. Помнишь его? Попробуй рассказать». ← Да Правильное воспроизведение ↓ ↓ Нет
(Отметить характер ошибок после первого воспроизведения в бланке рериистрации результатов, пункт 12б.) «Это было очень хорошо, но не совсем правильно. Поэтому я тебе еще раз расскажу, а ты повторишь (дать первую и вторую части). А теперь ты…» ← Да Правильное воспроизведение ↓ ↓ Нет
«Ты допустил маленькую ошибку (дать первую и вторую части). Будь внимателен, я еще раз расскажу (дать первую и вторую части). А теперь ты…» ← Да Правильное воспроизведение ↓ ↓ Нет
«Опять не все было правильно. Но мы же не можем позориться перед папой (бабушкой, мамой). Поэтому мы с тобой еще раз подучим стихотворение. Сейчас я тебе еще раз расскажу первую часть (дается первая часть). Теперь ты…» ← Да Правильное воспроизведение ↓ ↓ Нет
«Очень хорошо. Теперь мы выучим вторую часть (дается вторая часть стихотворения). А теперь ты …» ← Да Нет ↓
↑ Правильное воспроизведение

Задания 13–15. Развитие речи (рис. 14.8).

Исходная ситуация. Ребенок рассматривает картинку (можно использовать другой наглядный материал).

Инструкция. «Теперь мы с тобой будем рассматривать красивые картинки. Ты мне должен рассказать, что делают дети на этой картинке, что там происходит».

Обработка данных. Используются следующие шкалы оценки: способ говорения, строение предложений, речевые навыки и артикуляция (табл. 14.10).

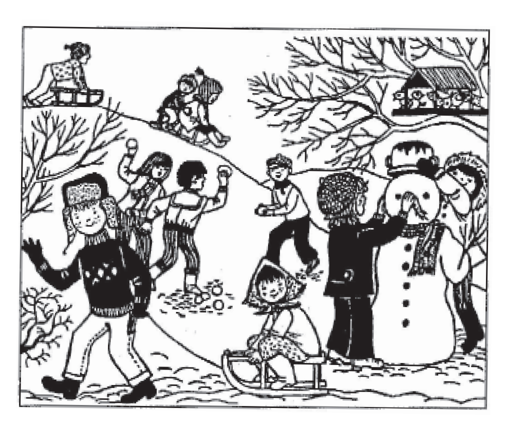


Рис. 14.8. Стимульный материал к заданию «Развитие речи»

Таблица 14.10

Шкала оценок к заданиям 13–15

Задание	Балл
13. Оценка способа говорения	
Очень плавная речь	8
Плавная речь	5
Достаточно плавная речь	3
Прерывная речь	2
Очень прерывная речь	0
14. Оценка строения предложений	
Хорошо структурированные предложения, используются разнообразные соединительные союзы	8
Простые распространенные предложения, стереотипно используется один и тот же соединительный союз	6
Одни простые нераспространенные предложения, которые могут быть соединены повторяющимся союзом	4
Преимущественно неполные предложения	1
Полностью нарушенное строение предложений	0
15. Оценка речевых навыков и артикуляции	
Очень четкое произнесение звуков	8
Четкое произнесение звуков	6
Умеренно четкое произнесение звуков	4
Нечеткое произнесение звуков	2
Очень нечеткое произнесение звуков	0

Нормативные данные по русскому варианту теста Г. Витцлака, полученные А.Г. Лидерсом [Маркова, Лидерс, Яковлева, 1992], приведены в виде процентилей для суммарного показателя по всему тесту (табл. 14.11). Данные получены по группе (50 детей) из обычного детского сада. Возраст детей на момент испытания от 5,9 до 7,4 года (средний возраст 6,9 года).

Эту шкалу можно использовать для оценки получаемых результатов по тесту Витцлака. Например, дети, получившие оценку (суммарный показатель по всему тесту) до 76 баллов включительно, относятся к слабейшим в 10%-ной выборке. Соответственно дети, которые получают больше чем 108,5 балла (суммарный показатель), относятся к сильнейшим в 10%-ной выборке.

Таблица 14.11

Шкала процентилей для адаптированного варианта теста Витцлака

Суммарный показатель (сырые баллы)	Процентили	Суммарный показатель (сырые баллы)	Процентили
71	4	96,5	60
76	10	99	70
79	20	102	80
85	30	108,5	90
90	40	111	98
92	50	117	100

Необходимо помнить, что если обследуемый ребенок относится к социально-демографической группе, живущей в социальных условиях, резко отличающихся от социальных условий детей, посещающих обычный детский сад в большом российском городе, то использование данной шкалы оценок становится проблематичным; ее можно использовать, но лишь как весьма приблизительную. Для полной надежности получаемых оценок необходимо перестандартизировать тест для релевантной подвыборки численностью в 50–100 человек.

14.3 Методы диагностики интеллектуального развития

Тесты интеллекта предназначены для измерения уровня общего интеллектуального развития и являются одними из наиболее распространенных в психодиагностике. Проявления интеллекта многообразны, но им присуще то общее, что позволяет отличать их от других особенностей поведения. Этим общим является активиза-

Бланк регистрации результатов

Ф., и. .... возраст .... дата ....

Способность к обучению

1. Рассказ по картинке	
Очень хорошо	7
Хорошо	5
Част. ухвач.	3
Мозаич. опис.	2
Нет рассказа	0

2а	
0	9
1	7
2–3	6
4	5
5–7	4
8–9	3
10–11	2
12	1

2б. Оценка ошибок	
Прав.	8
Перест. сл.	5
По смыслу	3
Част. б/см.	2
Без смысла	0

2в. Реакция на помощь	
Использ.	4
Част. исп.	2
Не исп.	1

3. Знание объектов	
9	9
8	8
7	5
6	4
5	3
4	2
0–3	0

12а	
0	8
1	6
2	5
3–4	4
5–8	3
9–10	2
11	1
12	0

12б. Оценка ошибок	
Прав.	7
Перест. сл.	5
По смыслу	3
Част. б/см.	2
Без смысла	1

Уровень развития мышления

4. Процесс счета	
Глазами	6
Беззв. прог.	4
Слыш. шепот	3
Указ. пальц.	2
Прикоснов.	1
Отказ	0

5. Посл. чисел	
До 21	6
19	4
12	3
9	2
5	1
4	0

6. Классиф.	
9 прав.	6
8 прав.	4
7 прав.	3
5–6 прав.	2
4 прав.	1
0–3 прав.	0

7. Множества	
Без пом.	5
Исп. I пом.	2
Исп. II пом.	1
Отказ	0

8. Сравнение	
9	9
8	8
7	5
6	4
5	3
4	2
0–3	0

9. Аналогии	
6 прав.	5
5 прав.	4
4 прав.	3
3 прав.	2
0–2 прав.	0

10. Цвет и форма	
4 прав.	6
3 прав.	3
2 прав.	2
0–1 прав.	0

11. Спос. с расчл.	
24	8
22–23	7
19–21	6
16–18	5
14–15	4
11–13	3
8–10	2
5–7	1

Уровень развития речи

13. Спос. говор.	
Оч. пл. речь	8
Пл. речь	5
Ум. пл. речь	3
Прерывн.	2
Оч. прерывн.	0

14. Стр. предл.	
Хор. структ.	8
Распр. предл.	6
Прост. предл.	4
Непр. предл.	1
Искаж. предл.	0

15. Артикуляция	
Оч. четкая	8
Четкая	6
Умер. четкая	4
Нечеткая	2
Оч. четкая	0

		С пом.	Без пом.
Мишка	0	2	5
Мяч	0	2	5
Гусь	0	2	5
Кошка	0	2	5

Со =   См =   Ср =

ция в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения — всех тех психических функций, которые обеспечивают познание окружающего мира. Соответственно под интеллектом как объектом измерения подразумеваются не любые проявления индивидуальности, а те, которые имеют отношение к познавательным свойствам и особенностям. Это нашло свое отражение в многочисленных тестах, предназначенных для оценки различных интеллектуальных функций (тесты логического мышления, смысловой и ассоциативной памяти, арифметические, пространственной визуализации и т.д.). Полученные с помощью тестов интеллекта результаты выражаются количественно в виде коэффициента интеллекта (IQ).

Существующие тесты интеллекта дают представление о достигнутом уровне усвоения основных требований, предъявляемых условиями жизнедеятельности к познавательным особенностям личности. Конечно, достигнутый уровень не дает оснований для отдаленных прогнозов. Однако этот уровень — основа дальнейшего развития, и от него зависят хотя бы ближайшие успехи в той или иной деятельности.

В данном параграфе приводится подробное описание некоторых тестовых методик, предназначенных для оценки общего уровня интеллектуального развития: тест структуры интеллекта Амтхауэра, методика выявления аналитико-синтетических способностей (тест Р. Гарднера) и школьный тест умственного развития.

Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра

Впервые тест структуры интеллекта был описан в 1953 г. Р. Амтхауэром. Групповой тест предназначался для оценки структуры интеллекта лиц в возрасте от 13 лет до 61 года. Автор ставил задачу разработать метод, который мог использоваться на практике для профессиональной ориентации и консультирования по проблемам выбора профессии. Р. Амтхауэр включил в свой тест задания на диагностику следующих компонентов интеллекта: вербального, счетно-математического, пространственного, мнемического. Тест был разработан в трех параллельных формах. Стандартизация проводилась на выборке из 4076 испытуемых.

Тест был адаптирован для выборки русских школьников в лаборатории психодиагностики Психологического института РАО М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой, В.Т. Козловой, Г.П. Логиновой под руководством К.М. Гуревича [Акимова, Козлова, 1985; Психологическая диагностика, 2001] и включал 9 субтестов. В данном случае методика состоит из 8 субтестов (исключен субтест на запоминание, так как все данные, полученные в экспериментальной апробации, основаны на использовании неполного варианта теста).

Методика включает в себя следующие субтесты: 1) на общую осведомленность и информированность в разных областях знаний (не только научных, но и житейских); 2) на классификацию понятий; 3) на установление аналогий; 4) на подведение двух понятий под общую категорию (обобщение); 5) на умение решать простые арифметические задачи; 6) на умение находить числовые закономерности; 7) на умение мысленно оперировать изображениями фигур на плоскости; 8) на умение мысленно оперировать изображениями объемных фигур. Каждый субтест состоит

из 20 заданий. Время выполнения каждого субтеста ограничено — 10 мин. Целиком выполнение всего теста занимает 80 мин (два урока без перерыва).

Для проведения группового тестирования подготовлены две формы теста — А и Б. Соседи по парте работают с разными формами теста. Исследование проводится двумя экспериментаторами: один зачитывает инструкции, разбирает примеры, следит за временными интервалами, другой контролирует правильность заполнения бланков ответов, правильность переворачивания страниц тестовой тетради и т.д. (ниже мы приводим вариант методики — форму А).

Таким образом, задания теста состоят из вербального и числового материалов, а также из изображений. Первые требуют от испытуемых определенных знаний и умений производить с материалом некоторые логические действия. Вторые предполагают определенную степень развития формализованного и пространственного мышления. Р. Амтхауэр предполагал, что по успешности выполнения отдельных субтестов этой методики можно судить о структуре интеллекта испытуемых. Для грубого анализа «умственного профиля» он предлагает следующее: если наивысшие результаты получены испытуемым по первым четырем субтестам, то у него больше развиты теоретические способности, если же они получены по субтестам, составляющим вторую половину методики, то у него больше развиты практические способности.

При интерпретации полученных данных М.К. Акимова и ее соавторы предлагают использовать новый критерий. В традиционном тестировании при оценке результатов за точку отсчета принималась статистическая норма, получаемая на основе эмпирических исследований выборок испытуемых, отличающихся по социально-экономическим признакам. На противоречивость такого подхода не раз указывал в своих работах К.М. Гуревич, который отмечал, что критерий сравнения по нормам, полученным путем неправомерного объединения разных выборок, игнорирует влияние различных условий онтогенеза на умственное развитие людей. Эти условия многообразны и в первую очередь включают условия обучения [Гуревич, Акимова, Козлова, 1986].

В качестве критерия, ориентируясь на который можно сравнивать данные тестового обследования, К.М. Гуревич предлагает использовать так называемый социально-психологический норматив (СПН). СПН можно определить как систему требований, которую общность предъявляет каждому из своих членов. Такие требования могут быть закреплены в форме правил, предписаний, требований к человеку и включать самые разнообразные аспекты: умственное развитие, нравственное, эстетическое и др. Требования, составляющие содержание СПН, вполне реальны, они присутствуют в образовательных программах, в квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении, ими руководствуются учителя и воспитатели.

Следовательно, оценка результатов тестирования должна проводиться по степени близости к СПН, который дифференцируется в образовательно-возрастных границах. Использование в качестве критерия развития СПН выдвигает на первый план качественный способ обработки данных, при котором необходимо учитывать: а) какие термины и понятия по степени обобщенности усвоены лучше, а ка-

кие — хуже; б) какие логические операции освоены более, а какие менее успешно; в) в каком круге понятий и терминов ученики ориентируются менее уверенно, а в каком более уверенно.

Процедура тестирования

Объяснение и примеры выполнения заданий группы 01
(вопросы 1—20)

Задания 1–20 состоят из предложений, в каждом из которых не хватает по одному слову. Вы должны их дополнить. Для этого необходимо выбрать одно из пяти предлагаемых слов и вписать в бланк его букву.

Предлагаем пример практического решения подобного задания.

Кролик больше всего похож на ...?

a) кошку; b) белку; c) зайца; d) лису; e) ежа.

В этом задании заяц (с) является правильным решением.

Следующий пример:

Противоположностью надежды является ...?

a) печаль; b) отчаяние; c) нужда; d) любовь; e) ненависть.

В этом случае отчаяние (b) является правильным решением.

Итак, начали!

1. Для езды на автомобиле необходима прежде всего ...?
   a) ловкость; b) осторожность; c) выдержка; d) сила; e) внимательность.
2. Важнейшей частью телевизора является ...?
   a) транзистор; b) переключатель; c) антенна; d) кинескоп; e) регулятор контрастности.
3. Тренер — тот, кто ... ?
   a) плавает; b) обучает упражнениям; c) прыгает; d) побеждает; e) занимается гимнастикой.
4. Славы при жизни чаще всего удостаивается ...?
   a) художник; b) скульптор; c) поэт; d) артист; e) композитор.
5. Противоположностью возбужденности является ...?
   a) разочарование; b) отчаяние; c) угнетенность; d) удовлетворенность; e) уныние.
6. В течение длительного времени труднее всего обойтись без ...?
   a) питья; b) еды; c) ходьбы; d) разговора; e) сна.
7. Ртуть является ...?
   a) металлом; b) минералом; c) раствором; d) химическим соединением; e) сплавом.
8. Наибольшее число жителей насчитывает город ...?
   a) Чикаго; b) Осака; c) Лондон; d) Париж; e) Рим.
9. Яд всегда...?
   a) смертоносен; b) болезнетворен; c) опасен; d) коварен; e) вреден.
10. Отцы опытнее своих сыновей ...?
    a) всегда; b) обычно; c) значительно; d) редко; e) как правило.

11. У осла есть всегда ...?

a) хлев; b) подковы; c) сбруя; d) копыта; e) грива.

12. В напряженных ситуациях никогда не следует действовать ...?

a) стихийно; b) необдуманно; c) путанно; d) боязливо; e) неуверенно.

13. Этикетка — это в большинстве случаев ...?

a) отличительный знак; b) указание; c) надпись; d) реклама; e) название.

14. Во время сдачи устного экзамена необходимо наличие ...?

a) способностей; b) программы; c) знаний; d) вопросника; e) экзаменатора.

15. Доля территории нашей страны в общей поверхности земной суши составляла около ...?

a) 16,5%; b) 0,6%; c) 1,4%; d) 2,8%; e) 0,2%.

16. Зная процентное соотношение пустых билетов в лотерее к общему числу билетов, можно подсчитать ...?

a) шансы на выигрыш; b) число участников; c) размер выигрышей; d) число выигрышных билетов; e) лотерейный налог.

17. Наибольшую площадь имеет территория ...?

a) Кубы; b) Мадагаскара; c) Ирландии; d) Исландии; e) Цейлона.

18. Тому, кто работает, необходим(о) ...?

a) честолюбие; b) задание; c) начальник; d) инструмент; e) интеллект.

19. В отношениях с людьми нужно быть ...?

a) осторожным; b) изворотливым; c) сдержанным; d) общительным; e) веселым.

20. Наибольшее число калорий при равном количестве содержит ...?

a) рыба; b) жир; c) мясо; d) сыр; e) овощи.

Объяснение и примеры выполнения заданий группы 02 *(вопросы 21—40)*

Из пяти предлагаемых слов четыре имеют определенную смысловую общность. Найдите пятое, чем-то отличающееся от них.

Например:

a) стол; b) стул; c) птица; d) шкаф; e) кровать.

a, b, d, e — это мебель, c — нет. Поэтому правильный ответ (c).

Подождите сигнала!

21. a) ложное умозаключение; b) обман; c) мошенничество; d) подлог; e) подделка.
22. a) надменный; b) испорченный; c) злой; d) подвижный; e) бесцеремонный.
23. a) превращать; b) измерять; c) изгибать; d) переделывать; e) преобразовывать.
24. a) речь; b) беседа; c) голосование; d) обращение; e) дискуссия.
25. a) институт; b) группа; c) общество; d) союз; e) партия.
26. a) веревка; b) канат; c) нитки; d) шнур; e) волокно.
27. a) расстроенный; b) обеспокоенный; c) обозленный; d) испуганный; e) приговоренный.
28. a) окончание; b) решение; c) приговор; d) проект; e) заключение.
29. a) степь; b) саванна; c) Сахара; d) тундра; e) поле.

30. a) развитие; b) увеличение; c) прогресс; d) созревание; e) рост.
31. a) примерный; b) образцовый; c) отличный; d) возвышающийся; e) отборный.
32. a) швырять; b) отдавать; c) ловить; d) поливать; e) бросать.
33. a) компас; b) часы; c) дорожный указатель; d) Полярная звезда; e) курс.
34. a) обновлять; b) конструировать; c) контролировать; d) исправлять; e) ремонтировать.
35. a) очки; b) лупа; c) бинокль; d) стекло; e) микроскоп.
36. a) мост; b) граница; c) супружество; d) дорожка; e) содружество.
37. a) сверлить; b) строгать; c) шлифовать; d) полировать; e) зачищать.
38. a) солнечный; b) облачный; c) дождливый; d) светлый; e) ветреный.
39. a) дипломатично; b) обдуманно; c) тактично; d) внимательно; e) искусно.
40. a) подтверждение; b) решение; c) планирование; d) оценка; e) суждение.

Объяснение и примеры выполнения заданий группы 03 (вопросы 41–60)

Вам даны три слова. Между первым и вторым словом существует определенная взаимосвязь. Между третьим и одним из пяти приводимых для выбора слов существует аналогичная взаимосвязь. Это слово вы и должны выбрать.

Например:

Лес : деревья = луг : ?

a) травы; b) сено; c) корм; d) зелень; e) пастбище.

Слово *травы* (а), несомненно, является правильным ответом.

Другой пример:

Темный : светлый = мокрый : ?

a) дождь; b) день; c) влажный; d) ветер; e) сухой.

Поскольку слово *темный* является антонимом слова *светлый,* необходимо найти антоним слова *мокрый,* поэтому слово *сухой* (е) — правильный ответ.

Подождите сигнала!

41. Маленький : большой = короткий : ?
    a) длинный; b) просторный; c) широкий; d) пространный; e) узкий.
42. Осторожность : уверенность = риск : ?
    a) несчастный случай; b) опасность; c) скорость; d) потеря; e) аукцион.
43. Дышать : легкие = потеть : ?
    a) солнце; b) напряжение; c) поры; d) пот; e) температура.
44. Вестибюль : сени = дом : ?
    a) лифт; b) двор; c) крыша; d) палатка; e) стена.
45. Доверие : эксперт = неуверенность : ?
    a) опыт; b) ошибки; c) новичок; d) любитель; e) бюрократ.
46. Грамм : вес = час : ?
    a) минута; b) перерыв; c) часы; d) дни; e) время.
47. Молоко : объем = соль : ?
    a) минерал; b) пряность; c) кухня; d) кристалл; e) масса.
48. Человек : мозг = город : ?
    a) центр; b) органы управления; c) рынок; d) здание горсовета; e) мэр.

49. Вода : эрозия = возраст : ?
    a) жизнь; b) здоровье; c) молодость; d) морщины; e) сила.
50. Альбом : фото = газета : ?
    a) бумага; b) новость; c) статья; d) заголовки; e) объявления.
51. Мужественный : избалованный = великодушный : ?
    a) щедрый; b) расточительный; c) жадный; d) эгоистичный; e) мелочный.
52. Хронический : обостренный = постоянно : ?
    a) всегда; b) часто; c) временно; d) продолжительно; e) длительно.
53. Атеист : религия = миротворец : ?
    a) война; b) гуманизм; c) мир; d) жизнь; e) церковь.
54. Машина : растение = автомобиль : ?
    a) дуб; b) самолет; c) птица; d) машина; e); ежик.
55. Нерв : проводник = зрачок : ?
    a) излучение; b) глаз; c) зрение; d) свет; e) светофильтр.
56. Дом : лестница = река : ?
    a) берег; b) мост; c) шлюз; d) вода; e) паром.
57. Коллекция : скопление = книга : ?
    a) содержание; b) словарь; c) автор; d) стиль; e) правописание.
58. Радость : успех = усталость : ?
    a) сон; b) отдых; c) муза; d) работа; e) перерыв.
59. Лед : железо = вода : ?
    a) дождь; b) ртуть; c) металл; d) провод; e) ржаветь.
60. Диета : вес = медикамент : ?
    a) здоровье; b) аптека; c) боль; d) лечение; e) рецепт.

Объяснение и примеры выполнения заданий группы 04
(вопросы 61–80)

Вам даны шесть слов. Из них вы должны выбрать два, которые объединяются одним общим понятием высшей категории.

Например:

a) нож; b) масло; c) газета; d) хлеб; e) сигара; f) браслет.

Хлеб (d), масло (b) — это правильное решение, поскольку они объединяются общим понятием «продукты питания».

Следующий пример:

a) трава; b) рожь; c) пирог; d) мука; e) пшеница; f) дерево.

В этом примере правильное решение — рожь (b), пшеница (e), поскольку они объединяются общим понятием «хлеб».

Стремитесь отыскивать всегда наиболее существенные общие черты. Ответ записывайте через запятую.

Подождите сигнала!

61. a) квартира; b) улица; c) сад; d) бюро; e) жилище; f) кафе.
62. a) корень; b) дуб; c) роза; d) лес; e) листва; f) тюльпан.
63. a) дельфин; b) корабль; c) кит; d) море; e) водоросль; f) медуза.

64. a) мастерская; b) стадион; c) магазин; d) ресторан; e) школа; f) ателье.
65. a) автомобиль; b) финиш; c) асфальт; d) старт; e) шины; f) шоссе.
66. a) губная помада; b) золото; c) часы; d) сережки; e) браслет; f) маятник.
67. a) электрический; b) жидкий; c) горючий; d) газообразный; e) пенистый; f) стабильный.
68. a) гребля; b) футбол; c) хоккей; d) метание копья; e) борьба; f) верховая езда.
69. a) аэропорт; b) чемодан; c) стюардесса; d) самолет; e) проездной билет; f) железнодорожный вагон.
70. a) крышка; b) пиво; c) кружка; d) закусочная; e) похмелье; f) молоко.
71. a) простой; b) простодушный; c) одинокий; d) несложный; e) приятный; f) молчаливый.
72. a) платежная ведомость; b) лотерейный билет; c) вексель; d) облигация; e) квитанция; f) сберегательная книжка.
73. a) свеча; b) елка; c) люстра; d) гостиная; e) выключатель; f) шкаф.
74. a) дальность видимости; b) снимок; c) бумага; d) полевой бинокль; e) объектив; f) фотоаппарат.
75. a) чулок; b) карманные часы; c) шапка; d) зима; e) автомобиль; f) лед.
76. a) банка; b) петля для пуговицы; c) узел; d) пробка; e) крышка; f) колесо.
77. a) специалист; b) фехтовальщик; c) лейтенант; d) практикант; e) секретарша; f) альпинист.
78. a) сожалеть; b) щипать; c) строить; d) мерзнуть; e) сочинять музыку; f) оставаться.
79. a) силосная башня; b) дом; c) зал; d) мастерская; e) корабль; f) сейф.
80. a) диабет; b) цинга; c) полиомиелит; d) рахит; e) температура; f) рак.

Объяснение и примеры выполнения заданий группы 05
(вопросы 81–100)

Сейчас вам предложат математические задачи примерно следующего типа. Один карандаш стоит 25 коп. Сколько стоят три карандаша? Ответ — 75 коп.

Указывать только число.

Подождите сигнала!

81. У меня было 40 руб. Я истратил 15. Сколько денег осталось?
82. Сколько километров проедет велосипедист за 4 ч, если он проезжает в час 12 км?
83. В сосуде А 25 л, в сосуде В — 35 л. Сколько литров нужно перелить из сосуда В в сосуд А, чтобы в обоих было равное количество жидкости?
84. Запаса продуктов хватит для 16 человек на 24 дня. На сколько дней хватит этого запаса для 8 человек?
85. Для ремонта улицы 3 рабочим необходимо 6 дней. За сколько дней будет закончена работа, если будут заняты 9 рабочих?
86. Если 3,5 м материи стоят 70 руб., то сколько стоят 1,5 м?
87. Резинка длиной 20 см растягивается до 25 см. На какую длину растянется резинка в 60 см?

88. Бегун пробегает 1,4 м за $^1/_4$ с. Сколько он может пробежать за 5 с?
89. Для получения сплава взяли 2 части меди и одну часть цинка. Сколько граммов цинка нужно для получения 39 г этого сплава?
90. Для детской игры нужны красные и зеленые шарики: $^1/_3$ из них — зеленые и 12 — красные. Сколько всего шариков нужно для игры?
91. Двум сестрам вместе 39 лет. Одна из них на 7 лет младше другой. Сколько лет младшей сестре?
92. Два идущих навстречу поезда встретились в 8 ч. На каком расстоянии друг от друга они будут находиться в 8 ч 20 мин, если один движется со скоростью 75 км/ч, а другой со скоростью 120 км/ч?
93. Нужно увеличить на $^1/_4$ прямоугольник со сторонами 12 и 4 см. Какова площадь (в см^2) увеличенного прямоугольника?
94. Из 50 деталей 4% имеют размеры больше заданных, 12% — меньше заданных. Сколько деталей имеют заданный размер?
95. 52 монеты следует разделить на две части так, чтобы одна часть была в 3 раза больше второй. Сколько монет будет в меньшей части?
96. Я располагаю суммой в 1 руб. 20 коп. из 17 монет с нарицательной стоимостью в 5 коп. и 10 коп. Сколько у меня 10-копеечных монет?
97. По старым расценкам за 5 гаек рабочий получал 12 руб., по новым — он получает 12 руб. за 4 гайки. На сколько процентов повысили расценки?
98. Из молока получают 3% масла. Сколько литров молока понадобится для получения 1,5 кг масла?
99. Кубик, сторона которого равна 3 см, весит 54 г. Сколько граммов весит кубик из того же материала, если его сторона равна 2 см?
100. 10% мальчиков и 15% девочек одной школы получили хорошие отметки. Сколько процентов детей получили хорошие отметки, если в школе 60% девочек?

Объяснение и примеры выполнения заданий группы 06
(вопросы 101—120)

Вам предлагаются ряды чисел, построенные с соблюдением определенных закономерностей. Уяснив закономерность, необходимо продолжить каждый из рядов одним последующим числом.

Например:

2 4 6 8 10 12 14...

В этом ряду каждое последующее число больше предыдущего на 2, поэтому ответ — 16.

Следующий пример:

9 7 10 8 11 9 12...

В этом ряду числа попеременно уменьшаются на 2, затем увеличиваются на 3. Следующее число будет 10. Его и надо занести в бланк ответов.

Этот же пример можно решить и по-другому: рассматривая этот ряд чисел как две разные последовательности (9–10–11–12 и 7–8–9– ...), чередующиеся между собой. Все равно ответ — 10.

101. 2 5 8 11 14 17 20 ...
102. 1 3 6 8 16 18 36 ...
103. 55 57 60 20 10 12 15 ...
104. 18 16 19 15 20 14 21 ...
105. 33 30 15 45 42 21 63 ...
106. 25 27 30 15 5 7 10 ...
107. 11 15 18 9 13 16 8 ...
108. 5 646 7 57 ...
109. 8 117 14 17 13 26 ...
110. 35 39 42 2125 28 14 ...
111. 9 12 16 20 25 30 36 ...
112. 57 60 30 34 17 22 11 ...
113. 23 6 11 18 27 38 ...
114. 7 5 10 7 21 17 68 ...
115. 11 8 242796 18 ...
116. 15 19 22 11 15 18 9 ...
117.13 15 13 14 19 25 18 ...
118. 15 6 18 10 30 23 69 ...
119. 8 11 16 23 32 43 56...
120. 9 6 18 21 7 4 12 ...

Объяснение и примеры выполнения заданий группы 07
(вопросы 121—140)

Суть каждого задания заключается в составлении геометрической фигуры, разрезанной на несколько частей. Вы должны узнать, какая из изображенных фигур (a, b, c, d, e) получится, если умозрительно сложить предложенные отдельные элементы (рис. 14.9). Необходимо следить за тем, чтобы все сложенные элементы совпадали с очертанием фигуры и стыковались между собой. Букву, соответствующую избранной вами фигуре, необходимо вычеркнуть в соответствующей строке листа ответов.

Если сложить предложенные элементы в задании 07, то получится геометрическая фигура «a». Поэтому на листе ответов вы должны вычеркнуть в примере 07 букву «a». Отдельные элементы следующего примера образуют фигуру «e»; в третьем примере — фигуру «b», в четвертом — фигуру «d» (рис. 14.10).

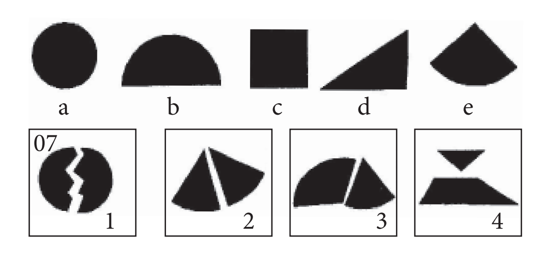


Рис. 14.9. Пример выполнения задания 07

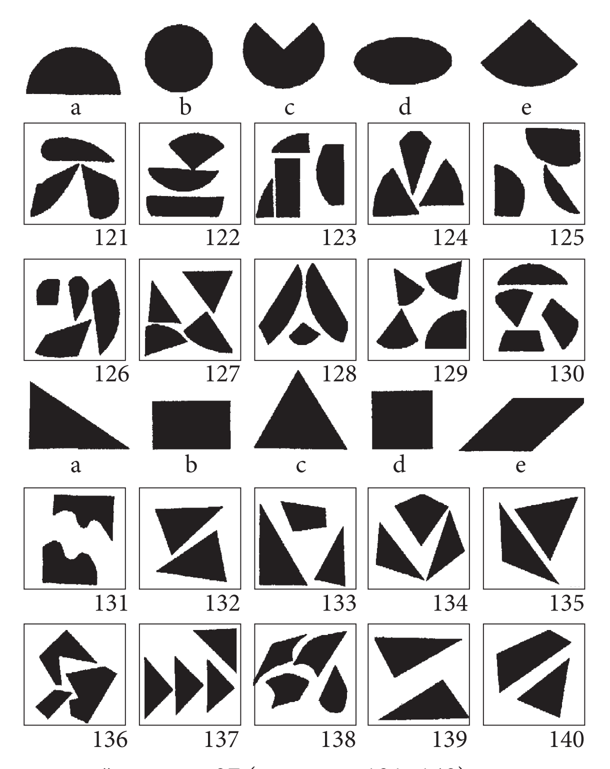


Рис. 14.10. Бланк заданий группы 07 (вопросы 121–140)

Не забудьте, что нельзя чертить.

Подождите, пожалуйста, сигнала перевернуть страницу и приступайте к работе!

Объяснение и примеры выполнения заданий группы 08 (вопросы 141–160)

Вам даны кубики *a, b, c, d, e* с нанесенными на их стороны значками, из шести сторон кубиков видны три.

Каждое из заданий 141–160 показывает один из кубиков в измененном положении. Вы должны узнать, о каком из кубиков идет речь, несмотря на то что он может быть перевернут в горизонтальной или вертикальной плоскости или обеих плоскостях сразу. При этом, естественно, на кубике может появиться и новый значок.

Следует также учесть, что кубики *a, b, c, d, e* являются разными кубиками. На них нанесены одинаковые знаки, но они расположены в различном порядке (рис. 14.12).

Этот пример показывает кубик *a* в измененном положении, поэтому на листе ответов в строке 08 вычеркнута буква *a*. Во втором примере речь идет о кубике *e*, в третьем — о кубике *b*. Четвертый пример показывает кубик *c*, пятый — кубик *d* (рис. 14.11).

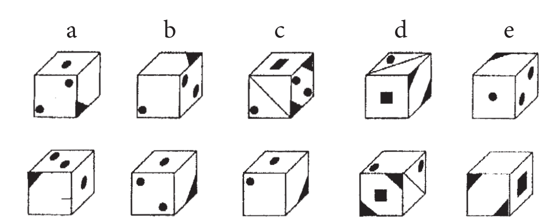


Рис. 14.11. Пример выполнения задания 08

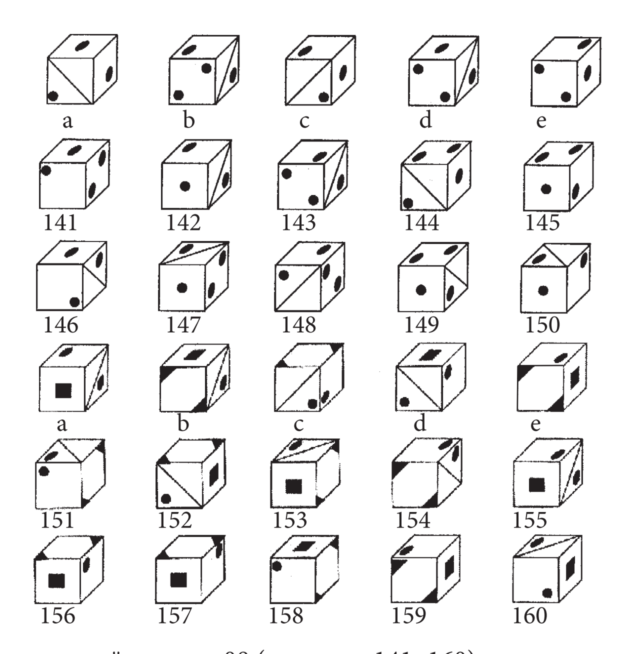


Рис. 14.12. Бланк заданий группы 08 (вопросы 141–160)

Подождите, пожалуйста, сигнала перевернуть страницу и приступайте к работе!

Бланк к тесту Амтхауэра

Ф.И.О. ____

Дата ________________

Шк. 1	Шк. 2	Шк. 3	Шк. 4	Шк. 5	Шк. 6	Шк. 7	Шк. 8
1.	21.	41.	61.	81.	101.	121.	141.
2.	22.	42.	62.	82.	102.	122.	142.
3.	23.	43.	63.	83.	103.	123.	143.
4.	24.	44.	64.	84.	104.	124.	144.
5.	25.	45.	65.	85.	105.	125.	145.
6.	26.	46.	66.	86.	106.	126.	146.

Окончание бланка к тесту Амтхауэра

Шк. 1	Шк. 2	Шк. 3	Шк. 4	Шк. 5	Шк. 6	Шк. 7	Шк. 8
7.	27.	47.	67.	87.	107.	127.	147.
8.	28.	48.	68.	88.	108.	128.	148.
9.	29.	49.	69.	89.	109.	129.	149.
10.	30.	50.	70.	90.	110.	130.	150.
11.	31.	51.	71.	91.	111.	131.	151.
12.	32.	52.	72.	92.	112.	132.	152.
13.	33.	53.	73.	93.	113.	133.	153.
14.	34.	54.	74.	94.	114.	134.	154.
15.	35.	55.	75.	95.	115.	135.	155.
16.	36.	56.	76.	96.	116.	136.	156.
17.	37.	57.	77.	97.	117.	137.	157.
18.	38.	58.	78.	98.	118.	138.	158.
19.	39.	59.	79.	99.	119.	139.	159.
20.	40.	60.	80.	100.	120.	140.	160.

Ключи к тесту Амтхауэра

Шк. 1	Шк. 2	Шк .3	Шк. 4	Шк. 5	Шк. 6	Шк. 7	Шк. 8
1. e	21. a	41. a	61. a, e	81. 25	101. 23	121. d	141. e
2. d	22. d	42. b	62. c, f	82. 48	102. 38	122. c	142. a
3. b	23. b	43. c	63. a, c	83. 5	103. 5	123. a	143. c
4. d	24. c	44. d	64. a, f	84. 48	104. 13	124. e	144. d
5. c	25. a	45. c	65. b, d	85. 2	105. 60	125. b	145. e
6. a	26. e	46. e	66. d, e	86. 30	106. 5	126. d	146. c
7. a	27. e	47. e	67. b, d	87. 75	107. 12	127. e	147. d
8. c	28. d	48. b	68. b, c	88. 28	108. 8	128. d	148. d
9. c	29. c	49. d	69. d, f	89. 13	109. 29	129. c	149. b
10. b	30. b	50. c	70. b, f	90. 18	110. 18	130. c	150. c
11. d	31. d	51. b	71. a, d	91. 16	111. 42	131. d	151. c
12. a	32. c	52. c	72. b, d	92. 65	112. 17	132. e	152. b
13. c	33. e	53. a	73. a, c	93. 120	113. 51	133. b	153. b
14. e	34. b	54. a	74. d, f	94. 42	114. 63	134. e	154. c
15. a	35. d	55. e	75. a, c	95. 13	115. 21	135. a	155. d
16. a	36. b	56. c	76. d, e	96. 7	116. 13	136. d	156. e
17. b	37. a	57. b	77. b, f	97. 25	117. 26	137. d	157. a
18. b	38. d	58. d	78. c, e	98. 50	118. 63	138. e	158. d
19. d	39. b	59. b	79. a, f	99. 16	119. 71	139. b	159. a
20. b	40. c	60. c	80. b, d	100. 3	120. 15	140. c	160. e

Каждое правильное решение, совпадающее с приведенным выше ключом, оценивается в 1 балл.

Нормативные шкалы по тесту Амтхауэра, полученные в психологическом исследовании школьников старших классов (n = 362, 13–14 лет, Ленинград, 1989) см. в [Практикум по возрастной психологии, 2002].

Методика выявления аналитико-синтетических способностей (тест Р. Гарднера «Свободная сортировка объектов»)

Робертом Гарднером [Болотова, Макарова, 2001] разработаны клинические диагностические тесты на «понятийную классификацию». Объектом сортировки являлись фотографии предметов и сами предметы: карандаши, лампочки, ножи, часы, расчески и т.п. Задания на сортировку выявляют ориентацию человека на различие или сходство предметов, на специфическое или общее, представленное в них. Чем большее число объектов объединяется в группу, чем меньше число групп, тем больше выражены направленность на поиск общего и синтетическая направленность мышления. Чем больше ориентация на различия, чем большее число групп будет сформировано, тем больше выражена аналитическая направленность мышления. Чем больше число «одиночек», т.е. групп, состоящих из одного объекта, тем больше подтверждается слабость проявления синтетической направленности. Аналитико-синтетические способности, таким образом, оцениваются числом выделенных групп и числом объектов в наиболее типичных группах и наибольшей из групп, т.е. способностью объединять предметы по какому-либо сходству. Существуют некоторые другие критерии выделения когнитивных стилей, выявляемых с помощью теста Р. Гарднера [Холодная, 1999].

Достоинством теста является ориентация на качественные инструментальные особенности познавательных процессов. Диагностируется не успешность выполнения заданий, а стилевые особенности познавательных процессов, предпочтения в их инструментарии.

С балансом аналитического и синтетического оперирования тесно связаны проявления отрицательно выраженной эмоциональности, с преобладанием эмоций страха и дистресса — преимущественно аналитические способности, а также эмоциональная сензитивность и краткость проявления эмоциональных вспышек. По мере нарастания гнева преимущественно обнаруживают себя синтетические способности.

Процедура тестирования

Испытуемым предлагается для классификации матрица, в клетках которой расположены единичные и сгруппированные, символические и другие плоскостные изображения, в том числе и геометрические фигуры (бланк матрицы скопирован с компьютерного варианта данной методики, разработанного Г.Е. Журавлевым

и В.Е. Лепским, см. отчет о работе по договору № 746/Н «Инженерно-психологический комплекс УНПЦ») (рис. 14.13).

Инструкцией предлагается объединить изображения отдельных клеток матрицы в произвольное число групп (классов) по каким-либо произвольно выбираемым признакам. Время на работу с матрицей не ограничивается. Испытуемый может вернуться к уже сформированному классу, с тем чтобы дополнить его или изъять какое-либо изображение.

По окончании работы регистрируется число групп, выделенных испытуемым, число и номера объектов в каждой группе, а также число «одиночек». В предлагаемом варианте методики подвергаются испытанию лишь мысленная зрительно-пространственная ориентировка и возможности мысленной группировки без опоры на реальные предметные преобразования.

Показателями особенностей познавательных процессов служат:

а) число классов, вычленяемых испытуемым;

б) наибольшее число объектов, объединенных в один класс;

в) число «одиночек».

Результаты испытания на студентах и сотрудниках технического вуза и на учителях школы показали, что наибольшее число выделенных классов — 10–12, наименьшее — 3, большинство испытуемых выделяло от 5 до 9 классов; наибольшее число объектов, объединяемых в один класс, — 15–26; число «одиночек» не превышало 3 [Болотова, Макарова, 1991].

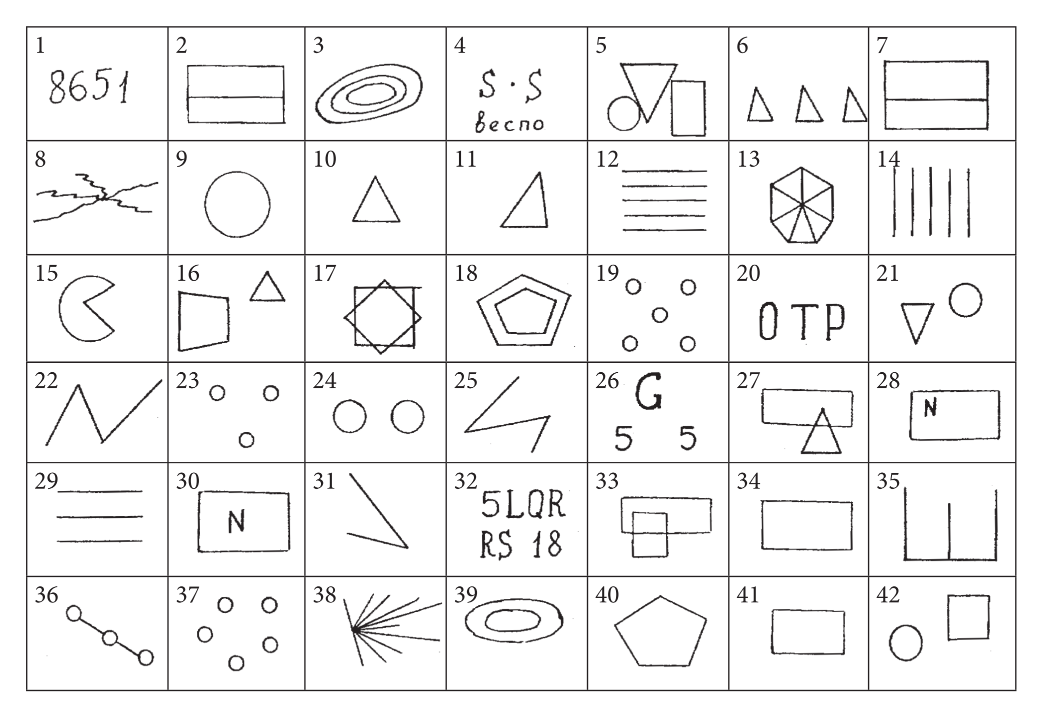


Рис. 14.13. Бланк заданий к тесту Р. Гарднера

Школьный тест умственного развития (М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова, В.Г. Зархин)

Школьный тест умственного развития (ШТУР) предназначен для диагностики умственного развития учащихся подросткового и юношеского возраста и контроля за процессом умственного развития в период школьного обучения.

Сфера применения: профконсультация, контроль обучения, разработка общих и индивидуальных рекомендаций по коррекции умственного развития учащегося.

Тест включает шесть наборов заданий (субтестов): «осведомленность» (два субтеста), «аналогии», «классификация», «обобщение», «числовые ряды». Тест имеет две эквивалентные формы — А и Б.

Апробация теста проводилась на выборке учащихся VI–VIII классов московских школ (411 человек). Полученные данные позволяют считать, что разработанный Школьный тест умственного развития имеет хорошие показатели надежности и валидности [Болотова, Макарова, 2001].

Процедура тестирования

Для правильного проведения тестирования необходимо строго соблюдать инструкции, контролировать время выполнения субтестов (с помощью секундомера), не помогать испытуемым при выполнении ими заданий.

Общая инструкция по всему тесту дается экспериментатором в устной форме. Например: «Сейчас вам будут предложены задания, которые предназначены для выявления вашего умения рассуждать, сравнивать предметы и явления окружающего мира, находить в них общее и различное. Эти задания отличаются от тех, что вам приходится выполнять на уроках. Для выполнения заданий понадобятся ручки и бланки, которые мы вам раздадим.

Вы будете выполнять разные наборы заданий. Перед началом предъявления каждого набора заданий дается их описание, на примерах объясняется способ решения. На выполнение каждого набора заданий отводится ограниченное время. Начинать и заканчивать работу надо по нашей команде. Все задания следует решать строго по порядку. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании. Старайтесь работать быстро и без ошибок!»

После прочтения этой инструкции экспериментатор раздает бланки и просит заполнить в них графы, в которых должны указываться фамилия учащегося, дата проведения эксперимента, номер класса и школы, где он учится. Проконтролировав правильность заполнения этих граф, экспериментатор просит учащихся отложить в сторону ручки и внимательно его выслушать. Затем экспериментатор зачитывает инструкцию первого субтеста и разбирает примеры. Далее он спрашивает, есть ли вопросы. Чтобы условия тестирования были всегда одинаковыми, при ответе на вопрос экспериментатору следует вновь зачитать соответствующее место текста. После этого дается указание перевернуть страницу и начинать выполнять задания.

Экспериментатор незаметно включает секундомер, чтобы не фиксировать на этом внимание испытуемых и не создавать у них чувства напряженности. По истечении времени, отведенного на выполнение первого субтеста, экспериментатор решительно прерывает работу испытуемых, предлагая им положить ручки, и начинает читать инструкцию к следующему субтесту. Время проведения каждого субтеста приведено в табл. 14.12. При проведении теста необходим периодический контроль правильного выполнения испытуемыми процедуры тестирования.

Таблица 14.12

Время проведения субтестов

№	Название субтеста	Число заданий в субтесте	Время выполнения, мин
1	«Осведомленность 1»	20	8
2	«Осведомленность 2»	20	4
3	«Аналогии»	25	10
4	«Классификации»	20	7
5	«Обобщение»	19	8
6	«Числовые ряды»	15	7

ТЕСТ
Форма А (или форма Б)

Дата _______________

Фамилия ___________

Имя _______________

Класс ___________ Школа ___________

Описание и примеры набора заданий № 1

Задания состоят из предложений вопросительного характера. В каждом из них не хватает одного слова. Из пяти приведенных слов необходимо подчеркнуть то, которое правильно дополняет данное предложение. Подчеркнуть можно только одно слово.

Пример.

Одинаковыми по смыслу являются слова «биография» и ...?

а) случай; б) подвиг; в) <u>жизнеописание;</u> г) книга; д) писатель.

Правильным будет слово «жизнеописание». Поэтому оно подчеркнуто.

Следующий пример.

Противоположным слову «отрицательный» будет слово ...?

а) неудачный; б) спорный; в) важный; г) случайный; д) <u>положительный</u>.

В этом случае правильным ответом является слово «положительный», оно и подчеркнуто.

Набор заданий № 1А

1. Начальные буквы имени и отчества называются ...?
а) вензель; б) инициалы; в) автограф; г) индекс; д) анаграмма.
2. Гуманный — это ...?
а) общественный; б) человечный; в) профессиональный; г) агрессивный; д) пренебрежительный.
3. Система взглядов на природу и общество есть ...?
а) мечта; б) оценка; в) мировоззрение; г) кругозор; д) иллюзия.
4. Одинаковыми по смыслу являются слова «демократия» и ...?
а) анархия; б) абсолютизм; в) народовластие; г) династия; д) классы.
5. Наука о выведении лучших пород животных и сортов растений называется ...?
а) бионика; б) химия; в) селекция; г) ботаника; д) физиология.
6. Краткая запись, сжатое изложение содержания книги, лекции, доклада — это ...?
а) абзац; б) цитата; в) рубрика; г) отрывок; д) конспект.
7. Начитанность, глубокие и широкие познания — это ...?
а) интеллигентность; б) опытность; в) эрудиция; г) талант; д) самомнение.
8. Отсутствие интереса и живого активного участия к окружающему — это ...?
а) рациональность; б) пассивность; в) чуткость; г) противоречивость; д) черствость.
9. Свод законов, относящихся к какой-либо области человеческой жизни и деятельности, называется ...?
а) резолюцией; б) постановлением; в) традицией; г) кодексом; д) проектом.
10. Противоположностью понятия «лицемерный» будет ...?
а) искренний; б) противоречивый; в) фальшивый; г) вежливый; д) решительный.
11. Если спор заканчивается взаимными уступками, тогда говорят о ...?
а) компромиссе; б) общении; в) объединении; г) переговорах; д) противоречии.
12. Этика — это учение о ...?
а) психике; б) морали; в) природе; г) обществе; д) искусстве.
13. Противоположностью понятия «идентичный» будет ...?
а) тождественный; б) единственный; в) внушительный; г) различный; д) изолированный.
14. Освобождение от зависимости, предрассудков, уравнение в правах — это ...?
а) закон; б) эмиграция; в) воззрение; г) действие; д) эмансипация.
15. Оппозиция — это ...?
а) противодействие; б) согласие; в) мнение; г) политика; д) решение.
16. Цивилизация — это ...?
а) формация; б) древность; в) производство; г) культура; д) общение.
17. Одинаковыми по смыслу являются слова «приоритет» и ...?
а) изобретение; б) идея; в) выбор; г) первенство; д) руководство.
18. Коалиция — это ...?
а) конкуренция; б) политика; в) вражда; г) разрыв; д) объединение.

19. Одинаковыми по смыслу являются слова «альтруизм» и ...?
а) человеколюбие; б) взаимоотношение; в) вежливость; г) эгоизм; д) нравственность.
20. Человек, который скептически относится к прогрессу, является ...?
а) демократом; б) радикалом; в) консерватором; г) либералом; д) анархистом.

Набор заданий № 1Б

1. Эволюция — это ...?
а) порядок; б) время; в) постоянство; г) случайность; д) развитие.
2. Бодрое и радостное восприятие мира — это ...?
а) грусть; б) стойкость; в) оптимизм; г) сентиментальность; д) равнодушие.
3. Одинаковыми по смыслу являются слова «антипатия» и ...?
а) окружение; б) симпатия; в) отношение; г) расположение; д) неприязнь.
4. Государство, не находящееся в зависимости от других государств, является ...?
а) суверенным; б) малоразвитым; в) миролюбивым; г) процветающим; д) единым.
5. Систематизированный перечень каких-либо предметов (книг, картин и проч.) — это ...?
а) аннотация; б) словарь; в) пособие; г) каталог; д) абонемент.
6. Предельно краткий и четкий ответ называется ...?
а) красноречивым; б) лаконичным; в) детальным; г) многословным; д) спонтанным.
7. Миграция — это ...?
а) развитие; б) условие; в) изменение; г) переселение; д) жизнь.
8. Человек, который обладает чувством меры, умением вести себя подобающим образом, называется ...?
а) общительным; б) объективным; в) тактичным; г) компетентным; д) скромным.
9. Интересная или законченная мысль, выраженная коротко и метко, называется ...?
а) афоризм; б) отрывок; в) рассказ; г) эпос; д) диалог.
10. Универсальный — это ...?
а) целенаправленный; б) единый; в) распространенный; г) полезный; д) разносторонний.
11. Противоположностью понятия «уникальный» будет ...?
а) прозрачный; б) распространенный; в) хрупкий; г) редкий; д) точный.
12. Отрезок времени, равный десяти дням, называется ...?
а) декада; б) каникулы; в) неделя; г) семестр; д) квартал.
13. Одинаковыми по смыслу являются слова «самоуправление» и ...?
а) автономия; б) закон; в) право; г) прогресс; д) зависимость.
14. Противоположностью понятия «стабильный» будет ...?
а) постоянный; б) знающий; в) непрерывный; г) изменчивый; д) редкий.
15. Совокупность наук, изучающих язык и литературу, — это ...?
а) логика; б) социология; в) филология; г) эстетика; д) философия.

16. Высказывание, которое еще не полностью проверено, обозначается как ...?

а) парадоксальное; б) правдивое; в) двусмысленное; г) гипотетическое; д) ошибочное.

17. Одинаковыми по смыслу являются слова «гегемония» и ...?

а) равноправие; б) господство; в) революция; г) союз; д) отставание.

18. Тотальный — это ...?

а) частичный; б) редкий; в) всеохватывающий; г) победоносный; д) быстрый.

19. Равноценный заменитель чего-либо — это ...?

а) сырье; б) эквивалент; в) ценность; г) суррогат; д) подделка.

20. Конфронтация — это ...?

а) солидарность; б) переговоры; в) сотрудничество; г) агрессия; д) противоборство.

Описание и примеры набора заданий № 2

К слову, которое стоит в левой части бланка, надо подобрать из четырех предложенных слов такое, которое совпадало бы с ним по смыслу, т.е. слово-синоним, это слово следует подчеркнуть. Выбрать можно только одно слово.

Пример.

Век — а) история; б) <u>столетие;</u> в) событие; г) прогресс.

Правильный ответ — «столетие», поэтому это слово подчеркнуто.

Пример.

Прогноз — а) погода; б) донесение; в) <u>предсказание</u>; г) причина.

Здесь правильным ответом будет слово «предсказание». Оно и подчеркнуто.

Набор заданий № 2А

1. Прогрессивный — а) интеллектуальный; б) передовой; в) ловкий; г) отсталый.
2. Аннулирование — а) подписание; б) отмена; в) сообщение; г) отсрочка.
3. Идеал — а) фантазия; б) будущее; в) мудрость; г) совершенство.
4. Аргумент — а) довод; б) согласование; в) спор; г) фраза.
5. Миф — а) древность; б) творчество; в) предание; г) наука.
6. Аморальный — а) устойчивый; б) трудный; в) неприятный; г) безнравственный.
7. Анализ — а) факты; б) разбор; в) критика; г) умение.
8. Эталон — а) копия; б) форма; в) основа; г) образец.
9. Сферический — а) продолговатый; б) шаровидный; в) пустой; г) объемный.
10. Социальный — а) принятый; б) свободный; в) запланированный; г) общественный.
11. Гравитация — а) притяжение; б) отталкивание; в) невесомость; г) подъем.
12. Сентиментальный — а) поэтический; б) чувствительный; в) радостный; г) странный.
13. Экспорт — а) продажа; б) товары; в) вывоз; г) торговля.
14. Эффективный — а) необходимый; б) действенный; в) решительный; г) острый.
15. Мораль — а) этика; б) развитие; в) способность; г) право.
16. Модифицировать — а) работать; б) наблюдать; в) изучать; г) видоизменять.
17. Радикальный — а) коренной; б) ответный; в) последний; г) отсталый.

18. Негативный — а) неудачный; б) ложный; в) отрицательный; г) неосторожный.
19. Субъективный — а) практический; б) общественный; в) личный; г) скрытый.
20. Аграрный — а) местный; б) хозяйственный; в) земельный; г) крестьянский.

Набор заданий № 2Б

1. Аналогия — а) случай; б) явление; в) свойство; г) сходство.
2. Интернациональный — а) многочисленный; б) международный; в) нерушимый; г) известный.
3. Адаптироваться — а) приспосабливаться; б) научиться; в) двигаться; г) присмотреться.
4. Ироничный — а) мягкий; б) насмешливый; в) веселый; г) настоящий.
5. Симптом — а) характер; б) система; в) желание; г) признак.
6. Импорт — а) собственность; б) товары; в) ввоз; г) фирма.
7. Компенсировать — а) терять; б) истратить; в) увеличить; г) возместить.
8. Надменность — а) чуткость; б) скрытность; в) высокомерие; г) торжественность.
9. Антагонистический — а) враждебный; б) убежденный; в) чужой; г) классовый.
10. Интеллектуальный — а) опытный; б) умственный; в) деловой; г) хороший.
11. Абсолютный — а) властный; б) спорный; в) раздельный; г) неограниченный.
12. Порицание — а) равнодушие; б) обсуждение; в) внушение; г) преступление.
13. Дискуссия — а) мнение; б) спор; в) убеждение; г) беседа.
14. Утопический — а) невыполнимый; б) идеальный; в) жизненный; г) неопытный.
15. Консерватизм — а) косность; б) самостоятельность; в) героизм; г) повседневность.
16. Интерпретация — а) толкование; б) чтение; в) беседа; г) сообщение.
17. Нюанс — а) образ; б) чувство; в) оттенок; г) слух.
18. Сентиментальный — а) поэтический; б) радостный; в) чувствительный; г) странный.
19. Абстрактный — а) практический; б) опытный; в) несущественный; г) отвлеченный.
20. Объективный — а) беспристрастный; б) полезный; в) сознательный; г) верный.

Описание и примеры набора заданий № 3

Предлагаются три слова. Между первым и вторым словом существует определенная связь. Между третьим и одним из пяти слов, предлагаемых на выбор, существует аналогичная (та же самая) связь. Это слово следует подчеркнуть.

Пример.

Песня: композитор = самолет : ?

а) аэропорт; б) полет; в) конструктор; г) горючее; д) истребитель.

Правильный ответ — «конструктор». Поэтому это слово подчеркнуто.

Следующий пример.

Добро : зло = день : ?

а) солнце; б) ночь; в) неделя; г) среда; д) сутки.

Здесь правильным ответом будет слово «ночь», поэтому оно подчеркнуто.

Набор заданий № 3А

1. Глагол : спрягать = существительное : ?
   а) изменять; б) образовывать; в) употреблять; г) склонять; д) писать.
2. Холодно : горячо = движение : ?
   а) инерция; б) покой; в) молекула; г) воздух; д) взаимодействие.
3. Колумб : путешественник = землетрясение : ?
   а) первооткрыватель; б) образование гор; в) извержение; г) жертвы; д) природное явление.
4. Слагаемое : сумма = множители : ?
   а) разность; б) делитель; в) произведение; г) умножение; д) число.
5. Рабовладельцы : буржуазия = рабы : ?
   а) рабовладельческий строй; б) буржуазия; в) рабовладельцы; г) наемные рабочие; д) пленные.
6. Папоротник : спора = сосна : ?
   а) шишка; б) иголка; в) растение; г) семя; д) ель.
7. Стихотворение : поэзия = рассказ : ?
   а) книга; б) писатель; в) повесть; г) предложение; д) проза.
8. Горы : высота = климат : ?
   а) рельеф; б) температура; в) природа; г) географическая широта; д) растительность.
9. Растение : стебель = клетка : ?
   а) ядро; б) хромосома; в) белок; г) фермент; д) деление.
10. Богатство : бедность = крепостная зависимость : ?
   а) крепостные крестьяне; б) личная свобода; в) неравенство; г) частная собственность; д) феодальный строй.
11. Старт : финиш = пролог : ?
   а) заголовок; б) введение; в) кульминация; г) действие; д) эпилог.
12. Молния : свет = явление тяготения : ?
   а) камень; б) движение; в) сила тяжести; г) вес; д) земля.
13. Первобытно-общинный строй : рабовладельческий строй = рабовладельческий строй : ?
   а) социализм; б) капитализм; в) рабовладельцы; г) государство; д) феодализм.
14. Роман : глава = стихотворение : ?
   а) поэма; б) рифма; в) строфа; г) ритм; д) жанр.
15. Тепло : жизнедеятельность = кислород : ?
   а) газ; б) вода; в) растение; г) развитие; д) дыхание.
16. Фигура : треугольник = состояние вещества : ?
   а) жидкость; б) движение; в) температура; г) вода; д) молекула.
17. Роза : цветок = капиталисты : ?
   а) эксплуатация; б) рабочие; в) капитализм; г) класс; д) фабрика.
18. Понижение атмосферного давления : осадки = антициклон : ?
   а) ясная погода; б) циклон; в) климат; г) влажность; д) метеослужба.
19. Прямоугольник : плоскость = куб : ?
   а) пространство; б) ребро; в) высота; г) треугольник; д) сторона.

20. Война : смерть = частная собственность : ?
    а) феодалы; б) капитализм; в) неравенство; г) рабы; д) крепостные крестьяне.
21. Числительное : количество = глагол : ?
    а) идти; б) действие; в) причастие; г) часть речи; д) спрягать.
22. Север : юг = осадки : ?
    а) пустыня; б) полюс; в) дождь; г) засуха; д) климат.
23. Диаметр : радиус = окружность : ?
    а) дуга; б) сегмент; в) отрезок; г) линия; д) круг.
24. Эпителий : ткань = аорта : ?
    а) сердце; б) внутренний орган; в) артерия; г) вена; д) кровь.
25. Молоток : забивать = генератор : ?
    а) соединять; б) производить; в) включать; г) изменять; д) нагревать.

Набор заданий № 3Б

1. Светло : темно = притяжение : ?
    а) металл; б) молекула; в) отталкивание; г) взаимодействие; д) движение.
2. Крепостные крестьяне : рабы = феодалы : ?
    а) король; б) рабовладельцы; в) церковь; г) сеньоры; д) дворяне.
3. Глагол : спрягать = существительное : ?
    а) понятие; б) склонять; в) название; г) обозначать; д) образовывать.
4. Гольфстрим : течение = цунами : ?
    а) Япония; б) катастрофа; в) шторм; г) Куросио; д) волна.
5. Глаз : зрение = нос : ?
    а) осязание; б) обоняние; в) лицо; г) рот; д) запах.
6. Запад : восток = обмеление : ?
    а) фарватер; б) засуха; в) юг; г) паводок; д) пороги.
7. Существительное : предмет = глагол : ?
    а) бежать; б) деепричастие; в) спряжение; г) действие; д) признак.
8. Квадрат : площадь = куб : ?
    а) сторона; б) перпендикуляр; в) ребро; г) периметр; д) объем.
9. Жара : жажда = классы : ?
    а) крестьяне; б) капитализм; в) рабовладельцы; г) государство; д) неравенство.
10. Лучи : угол = отрезки : ?
    а) диагональ; б) точка; в) прямоугольник; г) хорда; д) линия.
11. Стихотворение : поэзия = былина : ?
    а) сказка; б) богатырь; в) лирика; г) эпос; д) драма.
12. Нагревание : расширение = сила упругости : ?
    а) пружина; б) взаимодействие; в) деформация; г) тело д) вес.
13. Береза : дерево = рабовладельцы : ?
    а) рабы; б) рабовладельческий строй; в) класс; г) эксплуатация; д) буржуазия.
14. Начало : конец = гармония : ?
    а) беспорядок; б) мораль; в) антоним; г) гротеск; д) понятие.
15. Число : дробь = состояние вещества : ?
    а) объем; б) молекула; в) железо; г) газ; д) температура.

16. Птицы : воробьиные = млекопитающие : ?
а) кенгуру; б) лошадь; в) теленок; г) насекомые; д) грызуны.
17. Круг : окружность = шар : ?
а) сфера; б) пространство; в) дуга; г) радиус; д) сегмент.
18. Слово : буква = предложение : ?
а) союз; б) фраза; в) слово; г) запятая; д) тетрадь.
19. Феодализм : капитализм = капитализм : ?
а) социализм; б) феодализм; в) капиталисты; г) общественный строй; д) классы.
20. Повышение атмосферного давления : ясная погода = циклон : ?
а) осадки; б) солнце; в) антициклон; г) погода; д) метеослужба.
21. Дыхание : углекислый газ = фотосинтез : ?
а) воздух; б) кислород; в) хлорофилл; г) свет; д) лист.
22. Пила : пилить = аккумулятор : ?
а) включать; б) проводить; в) нагревать; г) превращать; д) накапливать.
23. Человек : толпа = клетка : ?
а) растение; б) плод; в) микроскоп; г) ядро; д) ткань.
24. Океан : глубина = климат : ?
а) географическая долгота; б) влажность; в) растительность; г) местность; д) рельеф.
25. Абсолютизм : демократия = товарно-денежные отношения : ?
а) натуральное хозяйство; б) торговля; в) ремесло; г) товар; д) промышленность.

Описание и примеры набора заданий № 4

Даны пять слов. Четыре из них объединены общим признаком. Пятое слово к ним не подходит. Его надо найти и подчеркнуть. Лишним может быть только одно слово.

Пример:

а) тарелка; б) чашка; в) стол; г) кастрюля; д) чайник.

Первое, второе, четвертое и пятое слова обозначают посуду, а третье — мебель, поэтому оно подчеркнуто.

Следующий пример.

а) идти; б) прыгать; в) танцевать; г) сидеть; д) бежать.

Четыре слова обозначают состояние движения, а слово «сидеть» — состояние покоя, поэтому подчеркнуто слово «сидеть».

Набор заданий № 4А

1. а) приставка; б) предлог; в) суффикс; г) окончание; д) корень.
2. а) прямая; б) ромб; в) прямоугольник; г) квадрат; д) треугольник.
3. а) барометр; б) флюгер; в) термометр; г) компас; д) азимут.
4. а) рабовладелец; б) раб; в) крестьянин; г) рабочий; д) ремесленник.
5. а) пословица; б) стихотворение; в) поэма; г) рассказ; д) повесть.
6. а) цитоплазма; б) питание; в) рост; г) раздражимость; д) размножение.
7. а) дождь; б) снег; в) осадки; г) иней; д) град.

8. а) треугольник; б) отрезок; в) длина; г) квадрат; д) круг.
9. а) пейзаж; б) мозаика; в) икона; г) фреска; д) кисть.
10. а) очерк; б) роман; в) рассказ; г) сюжет; д) повесть.
11. а) параллель; б) карта; в) меридиан; г) экватор; д) полюс.
12. а) литература; б) наука; в) живопись; г) зодчество; д) художественное ремесло.
13. а) длина; б) метр; в) масса; г) объем; д) скорость.
14. а) углекислый газ; б) свет; в) вода; г) крахмал; д) хлорофилл.
15. а) пролог; б) кульминация; в) информация; г) развязка; д) эпилог.
16. а) скорость; б) колебание; в) сила; г) вес; д) плотность.
17. а) Куба; б) Япония; в) Вьетнам; г) Великобритания; д) Исландия.
18. а) товар; б) город; в) ярмарка; г) натуральное хозяйство; д) деньги.
19. а) описание; б) сравнение; в) характеристика; г) сказка; д) иносказание.
20. а) аорта; б) вена; в) сердце; г) артерия; д) капилляр.

Набор заданий № 4Б

1. а) запятая; б) точка; в) двоеточие; г) тире; д) союз.
2. а) глобус; б) меридиан; в) полюс; г) параллель; д) экватор.
3. а) морфология; б) синтаксис; в) пунктуация; г) орфография; д) терминология.
4. а) движение; б) инерция; в) вес; г) колебание; д) деформация.
5. а) круг; б) треугольник; в) трапеция; г) квадрат; д) прямоугольник.
6. а) картина; б) мозаика; в) икона; г) скульптура; д) фреска.
7. а) рабочий; б) крестьянин; в) раб; г) феодал; д) ремесленник.
8. а) легенда; б) драма; в) комедия; г) трагедия; д) пьеса.
9. а) аорта; б) пищевод; в) вена; г) сердце; д) артерия.
10. а) Канада; б) Бразилия; в) Вьетнам; г) Испания; д) Норвегия.
11. а) тело; б) площадь; в) объем; г) вес; д) скорость.
12. а) направление; б) курс; в) маршрут; г) азимут; д) компас.
13. а) корень; б) стебель; в) лист; г) тычинка; д) цветок.
14. а) землетрясение; б) цунами; в) стихия; г) ураган; д) смерч.
15. а) метафора; б) монолог; в) эпитет; г) аллегория; д) преувеличение.
16. а) товар; б) город; в) ярмарка; г) натуральное хозяйство; д) деньги.
17. а) цилиндр; б) куб; в) многоугольник; г) шар; д) параллелепипед.
18. а) пословица; б) басня; в) поговорка; г) сказка; д) былина.
19. а) история; б) астрология; в) биология; г) астрономия; д) медицина.
20. а) питание; б) дыхание; в) раздражимость; г) рост; д) сознание.

Описание и примеры набора заданий № 5

Предлагаются два слова. Нужно определить, что между ними общего. В каждом случае надо найти наиболее существенные общие признаки общих слов. Написать свой ответ рядом с предложенной парой слов.

Пример.

Ель — сосна ...

Правильным ответом будет «хвойные деревья». Эти слова нужно написать рядом с предложенной парой слов.

Следующий пример.

Дождь — град ...

Правильным ответом будет слово «осадки», его и следует написать.

Набор заданий № 5А

1. Азия — Африка
2. Ботаника — зоология
3. Феодализм — капитализм
4. Сказка — былина
5. Газ — жидкость
6. Сердце — артерия
7. Копенгаген — Манагуа
8. Атом — молекула
9. Жиры — белки
10. Наука — искусство
11. Стойкость — мужество
12. Ампер — вольт
13. Канал — плотина
14. Мозаика — икона
15. Облачность — осадки
16. Сумма — произведение
17. Иносказание — описание
18. Классицизм — реализм
19. Цунами — ураган

Набор заданий № 5Б

1. Европа — Австралия
2. Жидкость — твердое тело
3. Почки — желудок
4. Деление — вычитание
5. Лиссабон — Луанда
6. Феодализм — социализм
7. Нос — глаз
8. Алгебра — геометрия
9. Сила тока — напряжение
10. Предательство — трусость
11. Государство — церковь
12. Землетрясение — смерч
13. Мастерская — мануфактура
14. Водохранилище — арык
15. Роман — рассказ
16. Температура — атмосферное давление
17. Реформа — революция
18. Спора — семя
19. Метафора — аллегория

Описание и примеры набора заданий № 6

Предлагается ряд чисел, расположенных по определенному правилу. Задача состоит в том, чтобы найти число, которое было бы продолжением соответствующего ряда, и написать его. Каждый ряд построен по своему правилу. В некоторых заданиях при нахождении правила построения ряда необходимо будет пользоваться умножением, делением и другими действиями.

Пример.

2 4 6 8 10 ...

В этом ряду каждое последующее число больше предыдущего на 2. Поэтому следующее число будет 12. Его и нужно записать.

Следующий пример.

9 7 10 8 11 9 12 ...

В этом ряду поочередно отнимается 2 и прибавляется 3. Следующее число должно быть 10. Его и нужно написать.

Набор заданий № 6А

1. 6 9 12 15 18 21 ...
2. 9 1 7 1 5 1 ...
3. 2 3 5 6 8 9 ...
4. 10 12 9 11 8 10 ...
5. 1 3 6 8 16 18 ...
6. 3 4 6 9 13 18 ...
7. 15 13 16 12 17 11 ...
8. 1 2 4 8 16 32 ...
9. 1 2 5 10 17 26 ...
10. 1 4 9 16 25 36 ...
11. 1 2 6 15 31 56 ...
12. 31 24 18 13 9 6 ...
13. 174 171 57 54 18 15 ...
14. 54 19 18 14 6 9 ...
15. 301 294 49 44 11 8 ...

Набор заданий № 6Б

1. 5 9 13 17 21 25 ...
2. 3 7 6 7 9 7 ...
3. 1 4 3 6 5 8. ..
4. 6 8 11 13 16 18 ...
5. 2 4 6 12 28 ...
6. 1 4 8 13 19 26 ...
7. 11 12 10 13 9 14 ...
8. 128 64 32 16 8 4 ...
9. 1 3 7 13 21 31 ...
10. 255 127 63 31 15 7 ...
11. 3 4 8 17 33 58 ...

12. 47 39 32 26 21 17 ...
13. 92 46 44 22 20 10 ...
14. 256 37 64 31 16 25 ...
15. 1 2 4 7 28 33 ...

Таблица 14.13

Ключ к форме А
(правильные ответы обозначены буквами и цифрами)

Задание № 1А	Задание № 2А	Задание № 3А	Задание № 4А	Задание № 6А
1. б	1. б	1. г	1. б	1. 24
2. б	2. б	2. б	2. а	2. 3
3. в	3. г	3. д	3. д	3. 11
4. в	4. а	4. в	4. а	4. 7
5. в	5. в	5. г	5. а	5. 36
6. д	6. г	6. г	6. а	6. 24
7. в	7. б	7. д	7. в	7. 18
8. б	8. г	8. б	8. в	8. 64
9. г	9. б	9. а	9. д	9. 37
10. а	10. г	10. б	10. г	10. 49
11. а	11. а	11. д	11. б	11. 92
12. б	12. б	12. в	12. б	12. 4
13. г	13. в	13. д	13. б	13. 5
14. д	14. б	14. в	14. г	14. 2
15. а	15. а	15. д	15. в	15. 4
16. г	16. г	16. а	16. б	
17. г	17. а	17. г	17. в	
18. д	18. в	18. а	18. г	
19. а	19. в	19. а	19. г	
20. в	20. в	20. в	20. в	
		21. б		
		22. г		
		23. а		
		24. в		
		25. б		

Задания № 5А

1. Части света
2. Биология; наука о живой природе
3. Общественный строй; строй; социально-экономическая формация
4. Устное народное творчество
5. Агрегатное состояние вещества; состояние вещества
6. Органы кровообращения; кровообращение
7. Столицы
8. Мельчайшие частицы вещества; состав вещества; составные части вещества
9. Органические вещества

10. Культура
11. Положительные черты характера
12. Электрические единицы измерения
13. Искусственные водные сооружения; водные сооружения
14. Изобразительное искусство; произведения изобразительного искусства
15. Атмосферные явления; климатические (погодные) явления
16. Результаты математических действий
17. Литературные приемы
18. Направления в искусстве; художественный стиль
19. Стихийное бедствие

Таблица 14.14

Ключ к форме Б
(правильные ответы обозначены буквами и цифрами)

Задания № 1Б	Задания № 2Б	Задания № 3Б	Задания № 4Б	Задания № 6Б
1. д	1. г	1. в	1. д	1. 29
2. в	2. б	2. б	2. а	2. 12
3. д	3. а	3. б	3. д	3. 7
4. а	4. б	4. д	4. в	4. 21
5. г	5. г	5. б	5. а	5. 30
6. б	6. в	6. г	6. г	6. 34
7. г	7. г	7. г	7. г	7. 8
8. в	8. в	8. д	8. д	8. 2
9. а	9. а	9. г	9. б	9. 43
10. д	10. б	10. в	10. в	10. 3
11. б	11. г	11. г	11. а	11. 94
12. а	12. б	12. в	12. д	12. 14
13. а	13. б	13. в	13. г	13. 8
14. г	14. а	14. а	14. в	14. 4
15. в	15. а	15. г	15. б	15. 198
16. г	16. а	16. д	16. г	
17. б	17. в	17. а	17. в	
18. в	18. в	18. в	18. б	
19. б	19. г	19. а	19. б	
20. д	20. а	20. а	20. д	
		21. б		
		22. д		
		23. д		
		24. б		
		25. а		

Задание № 5Б

1. Части света
2. Состояние вещества
3. Внутренние органы

4. Математические действия
5. Столицы государств
6. Социальный строй; общественно-экономическая формация
7. Органы чувств
8. Разделы математики; математические науки
9. Характеристики электрического тока
10. Отрицательные черты характера
11. Средства угнетения
12. Стихийное бедствие
13. Способы производства
14. Искусственные водные сооружения
15. Проза; прозаические произведения
16. Характеристики погоды
17. Социальные изменения; преобразования
18. Способы размножения
19. Литературные приемы

Качественный анализ субтестов. Форма А

Субтест 3. Аналогии

Отнесенность заданий к разным школьным предметам
Литература, русский язык — № 1, 7, 11, 14, 21
Математика, физика — № 2, 4, 12, 16, 19, 23, 25
История — № 5, 10, 13, 17, 20
Биология — № 6, 9, 15, 24
География — № 3, 8, 18, 22
Отнесенность заданий к разным типам логических связей
Род — вид — № 3, 7, 16, 17, 24
Часть — целое — № 9, 14, 23
Причина — следствие — № 12, 18, 20
Противоположность — № 2, 10, 11, 22
Порядок следования — № 13
Рядоположность — № 5
Функциональные отношения — № 1, 4, 6, 8, 15, 19, 21, 25

Субтест 4. Классификации

Отнесенность заданий к разным школьным предметам:
Литература, русский язык — № 1, 5, 10, 15, 19
Математика, физика — № 2, 8, 13, 16
История — № 4, 9, 12, 18
Биология — № 6, 14, 20
География — № 3, 7, 11, 17
Задания с абстрактными понятиями — № 12, 15, 16, 19
Смешанные задания — № 3, 6, 7, 8, 11, 13, 18
Задания с конкретными понятиями — № 1, 2, 4, 5, 9, 10, 14, 17, 20

Качественный анализ субтестов. Форма Б

Субтест 3. Аналогии

Отнесенность заданий к разным школьным предметам
Литература, русский язык — № 3, 7, 11, 14, 18
Математика, физика — № 1, 8, 10, 12, 15, 17, 22
История — № 2, 9, 13, 19, 25
Биология — № 5, 16, 21, 23
География — № 4, 6, 19, 24
Отнесенность заданий к разным типам логических связей
Род — вид — № 4, 11, 13, 15, 16
Часть — целое — № 10, 18, 23
Причина — следствие — № 9, 12, 20, 21
Противоположность — № 1,6, 14, 25
Порядок следования — № 19
Рядоположность — № 2
Функциональные отношения — № 3, 5, 7, 8, 17, 22, 24

Субтест 4. Классификации

Отнесенность заданий к разным школьным предметам
Литература, русский язык — № 1, 3, 8, 15, 19
Математика, физика — № 4, 5, 11, 18
История — № 6, 7, 16, 20
Биология — № 9, 13, 21
География — № 2, 10, 12, 14
Задания с абстрактными понятиями — № 3, 4, 8, 15, 20, 21
Смешанные задания — № 2, 11, 12, 14, 16
Задания с конкретными понятиями — № 1, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 18, 19

Субтест 5. Обобщение

Таблица 14.15

Отнесенность заданий к разным школьным предметам

Предмет	Форма А	Форма Б
Литература, русский язык	№ 4, 11, 17, 10	№ 15, 19
Математика, физика	№ 5, 8, 12, 16	№ 2, 4, 9
История	№ 3, 10, 14, 18	№ 6, 11, 13, 17
Биология	№ 2, 6, 9	№ 3, 7, 18
География	№ 1, 7, 13, 15, 19	№ 1, 5, 12, 14, 16

Обработка результатов тестирования

1. Индивидуальные показатели по каждому набору заданий (за исключением задания № 5) выводятся путем подсчета числа правильно выполненных заданий. *Пример:* если испытуемый в наборе заданий № 3 правильно решил 13 заданий, то его балл по этому субтесту будет равен 13.

2. Результаты набора заданий № 5 в зависимости от качества обобщения оцениваются в 2 балла, 1 балл и 0 баллов. Оценку 2 балла получают обобщения, приведенные в таблице правильных ответов (возможны синонимические замены понятий). Более широкие категориальные обобщения по сравнению с приведенными в таблице оцениваются в 1 балл. Например, если испытуемый в задании № 3 (форма А) дал ответ «науки», он получает оценку 1 балл. Оценку 1 балл получают также правильные ответы, но более узкие, частные обобщения в сравнении с приведенными в таблице, например, ответ в задании № 18 (форма А) «литературные направления». Нулевую оценку получают неправильные ответы. Максимальное число баллов, которое может получить испытуемый при выполнении этого субтеста, равно 38. Эта цифра соответствует 100%-ному выполнению набора заданий № 5.

3. Индивидуальным показателем выполнения теста является сумма баллов, полученных при сложении результатов решения всех наборов заданий.

4. Если предлагается сравнение групп испытуемых между собой, то групповыми показателями по каждому набору заданий могут служить значения среднего арифметического и моды. Для анализа групповых данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как 100%-ное выполнение каждого субтеста, испытуемые по результатам тестирования подразделяются на пять подгрупп:

1) наиболее успешные — 10% всех испытуемых;
2) близкие к успешным — 20% испытуемых;
3) средние по успешности — 40% испытуемых;
4) малоуспешные — 20% испытуемых;
5) наименее успешные — 10% испытуемых.

Для каждой из подгрупп подсчитывается средний процент правильно выполненных заданий. Строится система координат, где по оси абсцисс идут номера групп, по оси ординат — процент выполненных каждой группой заданий. После нанесения соответствующих точек вычерчивается график (рис. 14.14), отражающий приближение подгрупп к социально-психологическому нормативу.

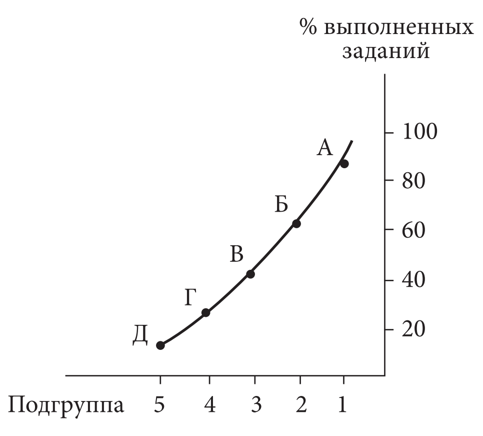


Рис. 14.14. График расположения подгрупп относительно социально-психологического норматива

Такой же вид обработки проводится и по результатам всего теста в целом.

Пример: тестирование проведено в группе, где 100 человек. На основании полученных по тесту баллов выделяем первую группу в 10 человек, получивших наивысшие баллы. Допустим, средний процент выполнения в этой группе равен 85. Вторая группа (20 человек) в среднем выполнила задания на 67%, третья (40 человек) — на 43%, четвертая (20 человек) — на 27%, пятая группа (10 человек) — на 11%. Находим в системе координат соответствующие точки: А с параметрами 1 и 85, Б — 2 и 67, В — 3 и 43, Г — 4 и 27, Д — 5 и 11. По точкам строим график (рис. 14.14).

5. Качественный анализ тестовых результатов (как индивидуальных, так и групповых) проводится по следующим направлениям:

А. Для набора заданий № 3 выявляются: а) самый отработанный (легкий) и наиболее трудный типы логических связей из следующих заложенных в тест: вид — род, причина — следствие, часть — целое, противоположность — функциональные связи; типичные ошибки при установлении логических связей; б) наиболее усвоенные и наименее усвоенные области содержания теста (литература, история, математика, география, физика, биология) и циклы школьных дисциплин (общественно-гуманитарный, естественно-научный, физико-математический).

Б. Для набора заданий № 4 устанавливается: а) задания, которые выполняются лучше и хуже; б) задания какого типа (с конкретными или абстрактными понятиями) выполняются хуже, провоцируют большое число ошибок.

В. В наборе заданий № 5 выявляются: а) характер типичных обобщений (по конкретному, видовому, категориальному признакам); б) характер типичных ошибок и на каких понятиях (абстрактных или конкретных), а также на каком содержании они возникают.

14.4 Методы диагностики развития личности

В психодиагностической терминологии под личностными тестами принято понимать методики для измерения таких особенностей, как эмоциональная регуляция, мотивационные и ценностные свойства, интересы, установки, направленность, самоотношение и представление о себе. Наиболее распространенными личностными тестами являются опросники и проективные тесты. Однако применение любых из имеющихся типов личностных тестов связано с серьезными трудностями, как практическими, так и теоретическими, прежде всего с тем, что диагностика личности и те методические средства, которые при этом используются, определяются многообразием и неоднозначностью концепций и теорий психологии личности.

В данном параграфе описаны методики, направленные на исследование разных сторон развития личности.

Измерение уровня самоактуализации личности (модификация Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза [Болотова, Макарова, 2001])

Успех человека в деятельности и во взаимоотношениях с людьми зависит от множества причин, которые можно свести к одной: социальной зрелости личности. В зарубежной психологии социальную зрелость личности обозначают категорией «самоактуализация», понимая под ней стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Самоактуализирующаяся личность характеризуется прежде всего самостоятельностью, творческим характером отношений, постоянным развитием, реализацией своих сущностных сил, самосозиданием и самоутверждением, стремлением к справедливости, красоте и истине. Как правило, высоким уровнем самоактуализации обладают личности, полноценно, активно и продуктивно реализующие свой творческий потенциал.

Возможность одномерного описания степени самоактуализации, сведения ее к одному показателю вызывает серьезные сомнения, связанные прежде всего с неоднозначностью и противоречивостью этого конструкта. Исходя из этого, предлагаемый самоактуализационный тест (САТ) измеряет ее как многомерную величину, регистрируя разные ее параметры. САТ разработан отечественными психологами Л.Я. Гозманом и М.В. Крозом на основе получившего широкую известность за рубежом опросника личностных ориентации (*POI*), созданного в 1963 г. Э. Шострем.

POI создавался на основе теории самоактуализации А. Маслоу, идей Ф. Перлза и других теоретиков экзистенциально-гуманистического направления в психологии. Конкретные вопросы *POI* отобраны из большого набора критических поведенческих индикаторов, отличающих, по мнению опрошенных Э. Шострем практикующих психологов, здорового самоактуализирующегося человека от невротика. *POI* состоит из 150 вопросов, построенных по принципу вынужденного выбора, и позволяет зарегистрировать два базовых и десять дополнительных параметров самоактуализации. Сами шкалы, или, иначе говоря, составляющие самоактуализации, так же, как и вопросы, были подобраны на основе опроса практикующих психологов.

Описание теста

Самоактуализационный тест состоит из 126 пунктов, каждый из которых включает два суждения ценностного или поведенческого характера. Суждения не обязательно являются строго полярными. Тем не менее испытуемому предлагается выбрать то из них, которое в большей степени отвечает его представлениям или привычному способу поведения.

САТ, так же как и *POI,* измеряет самоактуализацию по двум базовым и ряду дополнительных шкал. Базовыми являются шкала компетентности во времени и шкала поддержки. Двенадцать дополнительных шкал разбиты на шесть блоков, по две в каждом. Каждый пункт входит в одну или более дополнительных шкал и, как правило, в одну базовую. Опишем содержание этих шкал.

Базовые шкалы

Шкала компетентности во времени включает 17 пунктов. Высокий балл по этой шкале свидетельствует о способности субъекта, во-первых, жить «настоящим», т.е. переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное последствие прошлого или подготовку будущей «настоящей жизни», во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, т.е. видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение говорит о высокой самоактуализации личности. Низкий балл по шкале означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее), дискретное восприятие своего жизненного пути. Основание для включения этой шкалы в тест в качестве базовой содержится, в частности, в работах Ф. Перлза. Ряд эмпирических исследований также свидетельствует о непосредственной связи ориентации во времени с уровнем личностного развития.

Шкала поддержки включает 91 пункт и измеряет степень независимости ценностей и поведения субъекта от воздействия извне. Человек, имеющий высокий балл по этой шкале, относительно независим в своих поступках, что, однако, не означает враждебности к окружающим или конфронтации с групповыми нормами. Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, внешнем локусе контроля. Содержание этой шкалы, на наш взгляд, наиболее близко именно к этому последнему понятию. Как теоретические работы, так и психологическая практика свидетельствуют о правомерности включения этой шкалы в синдром самоактуализации как базовой.

Дополнительные шкалы

В отличие от базовых, измеряющих глобальные характеристики самоактуализации, дополнительные шкалы ориентированы на регистрацию отдельных ее аспектов.

1. *Шкала ценностных ориентаций* состоит из 20 пунктов. Она измеряет, в какой степени человек выделяет ценности, характерные для самоактуализирующейся личности. Здесь и далее высокий балл по шкале характеризует высокую степень самоактуализации.

2. *Шкала гибкости поведения* состоит из 24 пунктов. Она измеряет степень гибкости в реализации своих ценностей, способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации.

Шкалы ценностных ориентаций и гибкости поведения, дополняя друг друга, образуют *блок ценностей*. Первая шкала характеризует сами ценности, вторая — лабильность поведения.

3. *Шкала сенситивности* состоит из 13 пунктов. Она измеряет, в какой степени человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах.

4. *Шкала спонтанности* состоит из 14 пунктов. Она измеряет способность спонтанно выражать свои чувства. Высокий балл по этой шкале не означает отсутствия способности к продуманным, целенаправленным действиям, он лишь

свидетельствует о возможности и другого, не рассчитанного заранее способа поведения.

Шкалы 3 и 4 составляют *блок чувств*. Первая определяет то, насколько субъект осознает собственные чувства, вторая — в какой степени они проявляются в поведении.

5. *Шкала самоуважения* включает 15 пунктов и измеряет способность субъекта ценить свои достоинства.

6. *Шкала самопринятия* состоит из 21 пункта и регистрирует степень принятия себя вне зависимости от оценки своих достоинств и недостатков.

Шкалы 5 и 6 составляют *блок самовосприятия.*

7. *Шкала представления о природе человека* состоит из 10 пунктов. Высокий балл по шкале свидетельствует о склонности субъекта воспринимать природу человека в целом как положительную («люди в массе своей добры») и не считать дихотомии мужественности — женственности, рациональности — эмоциональности и т.д. антагонистическими.

8. *Шкала синергии* включает 7 пунктов. Она характеризует способность к целостному восприятию мира и людей, к пониманию связанности противоположностей, таких как игра и работа, телесное и духовное и др.

Шкалы 7 и 8 очень близки по содержанию и могут анализироваться совместно. Они составляют *блок концепции человека.*

9. *Шкала принятия агрессии* состоит из 16 пунктов. Высокий балл по шкале свидетельствует о способности принимать свое раздражение, гнев и агрессивность как естественное проявление человеческой природы. Конечно же речь идет не об оправдании своего антисоциального поведения.

10. *Шкала контактности* состоит из 20 пунктов. Она характеризует способность субъекта к быстрому установлению глубоких контактов с людьми или, используя ставшую привычной в нашей литературе терминологию, к субъект-субъектному общению.

Шкалы 9 и 10 составляют *блок межличностной чувствительности*.

11. *Шкала познавательных потребностей* состоит из 11 пунктов. Она измеряет степень выраженности у человека стремления к приобретению знаний об окружающем мире.

12. *Шкала креативности* включает в себя 14 пунктов. Она характеризует выраженность творческой направленности личности. Шкалы 11 и 12 составляют *блок отношения к познанию.*

Тест может быть использован как для индивидуального, так и для группового обследования. В случае необходимости респондент может отвечать на вопросы и в отсутствие экспериментатора. В инструкции к тесту испытуемого просят из каждой пары высказываний выбрать то, которое больше отвечает его точке зрения. Вопросы, оставленные без ответов, или те, в которых отмечены оба полюса, при обработке не учитываются. В случае если таких вопросов более 10% от общего числа, исследование считается недействительным.

Инструкция не ограничивает время ответов, хотя практика показывает, что оно обычно не превышает 30–65 мин.

Текст опросника

Инструкция. Каждый пункт данного опросника содержит два высказывания (а и б). Внимательно прочтите каждое из них и пометьте то из двух, которое в большей степени соответствует вашей точке зрения.

1. а) Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
   б) Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами.
2. а) Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
   б) Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
3. а) Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.
   б) Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.
4. а) Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
   б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.
5. а) Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
   б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
6. а) В сложных ситуациях надо действовать уже испытанными способами, так как это гарантирует успех.
   б) В сложных ситуациях всегда надо искать принципиально новые решения.
7. а) Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.
   б) Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения.
8. а) Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.
   б) Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.
9. а) Я могу без всяких угрызений совести отложить на завтра то, что я должен сделать сегодня.
   б) Меня мучают угрызения совести, если я откладываю на завтра то, что я должен сделать сегодня.
10. а) Иногда я бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей.
    б) Я никогда не бываю зол настолько, чтобы мне хотелось «бросаться» на людей.
11. а) Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего.
    б) Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего.
12. а) Человек должен оставаться честным во всем и всегда.
    б) Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.
13. а) Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия.
    б) Не стоит потакать излишнему любопытству ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям.
14. а) У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

б) У меня почти никогда не возникает потребности найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется.

15. а) Я всячески стараюсь избегать огорчений.
    б) Я не стремлюсь всегда избегать огорчений.
16. а) Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
    б) Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
17. а) Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны.
    б) Я хотел бы совершить нечто, за что люди были бы благодарны мне, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.
18. а) Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как бы готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.
    б) Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.
19. а) Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с другом.
    б) Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с другом.
20. а) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.
    б) Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию.
21. а) Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях.
    б) Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.
22. а) Я часто задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.
    б) Я редко задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации.
23. а) Мне кажется, любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.
    б) Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.
24. а) Главное в нашей жизни — это создавать что-либо новое.
    б) Главное в нашей жизни — быть честным и благородным человеком, приносить людям пользу.
25. а) Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционно мужские черты характера, а у женщин — традиционно женские.
    б) Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе традиционно мужские и традиционно женские свойства характера.
26. а) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.

б) Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.

27. а) Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы.
    б) Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, не являются естественными проявлениями человеческой природы.
28. а) Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья.
    б) Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья.
29. а) Я уверен в себе.
    б) Я не уверен в себе.
30. а) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа.
    б) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь.
31. а) Я никогда не сплетничаю.
    б) Иногда мне нравится сплетничать.
32. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.
    б) Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.
33. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.
    б) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему.
34. а) Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется.
    б) Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется.
35. а) Меня редко беспокоит чувство вины.
    б) Меня часто беспокоит чувство вины.
36. а) Я постоянно чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
    б) Я не чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
37. а) Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики.
    б) Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики.
38. а) Я считаю необходимым следовать правилу: «не трать время даром».
    б) Я не считаю необходимым следовать правилу: «не трать время даром».
39. а) Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.
    б) Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.
40. а) Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.
    б) Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного.

41. а) Я предпочитаю оставлять приятное «на потом»,
б) Я не оставляю приятного «на потом».
42. а) Я часто принимаю спонтанные решения.
б) Я редко принимаю спонтанные решения.
43. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к каким-либо неприятностям.
б) Я стараюсь не выражать открыто своих чувств в тех случаях, когда это может привести к каким-либо неприятностям.
44. а) Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.
б) Я могу сказать, что я себе нравлюсь.
45. а) Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах.
б) Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах.
46. а) Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими.
б) Мне кажется, что в общении с другими люди должны скрывать свое недовольство ими.
47. а) Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
б) Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.
48. а) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого.
б) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
49. а) При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей.
б) Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.
50. а) Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.
б) Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения.
51. а) Меня постоянно волнует проблема самоусовершенствования.
б) Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.
52. а) Достижение счастья не может быть целью человеческих отношений.
б) Достижение счастья — это главная цель человеческих отношений.
53. а) Мне кажется, я могу вполне доверять своим собственным оценкам.
б) Мне кажется, я не могу доверять в полной мере своим собственным оценкам.
54. а) При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек.
б) Человеку крайне трудно избавиться от своих привычек.
55. а) Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.
б) Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение.
56. а) В некоторых случаях я считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

б) Я никогда не считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

57. а) Можно судить со стороны, насколько счастливо складываются отношения между людьми.
 б) Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько удачно складываются отношения между людьми.
58. а) Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по нескольку раз.
 б) Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.
59. а) Я очень увлечен своей работой.
 б) Я не могу сказать, что я увлечен своей работой.
60. а) Я недоволен своим прошлым.
 б) Я доволен своим прошлым.
61. а) Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду.
 б) Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.
62. а) Существует очень мало ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.
 б) Существует множество ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться.
63. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают излишне бестактны.
 б) Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и поэтому может оправдать бестактность.
64. а) Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.
 б) Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.
65. а) Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.
 б) Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие.
66. а) Интерес к самому себе всегда необходим для человека.
 б) Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.
67. а) Иногда я боюсь быть самим собой.
 б) Я никогда не боюсь быть самим собой.
68. а) Большая часть того, что мне приходится делать, доставляет мне удовольствие.
 б) Лишь немногое из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
69. а) Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках.
 б) Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах.
70. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.
 б) Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.

71. а) Человек должен раскаиваться в своих проступках.
    б) Человек совсем не обязательно должен раскаиваться в своих проступках.
72. а) Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств.
    б) Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств.
73. а) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, чего хочу я сам.
    б) В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят окружающие.
74. а) Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».
    б) Я позволяю себе быть «белой вороной».
75. а) Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.
    б) Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
76. а) Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее.
    б) Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее.
77. а) Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.
    б) Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию.
78. а) Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданны, так как приносят пользу людям.
    б) Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы хотя бы тем, что доставляют человеку эмоциональное удовлетворение.
79. а) Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
    б) Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю.
80. а) Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно,
    б) Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.
81. а) Пожалуй, я могу сказать, что я живу с ощущением счастья.
    б) Пожалуй, я не могу сказать, что я живу с ощущением счастья.
82. а) Довольно часто мне бывает скучно.
    б) Мне никогда не бывает скучно.
83. а) Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно.
    б) Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверенным, что оно взаимно.
84. а) Я легко принимаю рискованные решения.
    б) Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения.
85. а) Я стараюсь во всем и всегда поступать честно.
    б) Иногда я считаю возможным мошенничать.
86. а) Я готов примириться со своими ошибками.
    б) Мне трудно примириться со своими ошибками.
87. а) Обычно я чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.
    б) Обычно я не чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично.

88. а) Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
б) Детям не обязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.
89. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
90. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.
б) Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
91. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне как единое целое.
б) Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.
92. а) Я предпочитаю проводить отпуск путешествуя, даже если это сопряжено с большими затратами и неудобствами.
б) Я предпочитаю проводить отпуск спокойно в комфортабельных условиях.
93. а) Бывает, что мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
б) Мне почти никогда не нравятся люди, чье поведение я не одобряю.
94. а) Людям от природы свойственно понимать друг друга.
б) По природе своей человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.
95. а) Мне никогда не нравятся сальные шутки.
б) Мне иногда нравятся сальные шутки.
96. а) Меня любят потому, что я сам способен любить.
б) Меня любят потому, что я стараюсь заслужить любовь окружающих.
97. а) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу.
б) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу.
98. а) Я чувствую себя уверенным в отношениях с другими людьми.
б) Я чувствую себя неуверенным в отношениях с другими людьми.
99. а) Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.
б) Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают интересы окружающих.
100. а) Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.
б) Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.
101. а) Я считаю, что способность к творчеству — природное свойство человека.
б) Я считаю, что далеко не все люди одарены природной способностью к творчеству.
102. а) Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в чем-либо.

б) Я часто расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в чем-либо.

103. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.
б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
104. а) Мне легко смириться со своими слабостями.
б) Мне трудно смириться со своими слабостями.
105. а) Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
б) Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
106. а) Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
б) Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
107. а) Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько оно необходимо.
б) Человек должен всегда заниматься только тем, чем ему интересно.
108. а) Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
б) Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
109. а) Иногда я не против того, чтобы мной командовали.
б) Мне никогда не нравится, когда мной командуют.
110. а) Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.
б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
111. а) Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность,
б) Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.
112. а) Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе.
б) Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.
113. а) О человеке никогда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой.
б) Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.
114. а) Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.
б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.
115. а) Люди часто раздражают меня.
б) Люди редко раздражают меня.
116. а) Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.
б) Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.
117. а) Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка.
б) Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка.
118. а) Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие.
б) Я вижу себя не совсем таким, каким видят меня окружающие.
119. а) Бывает, что я стыжусь своих чувств,
б) Я никогда не стыжусь своих чувств.

120. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.
б) Мне не нравится участвовать в жарких спорах.
121. а) У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новинками в мире искусства и литературы.
б) Я постоянно слежу за новинками в мире искусства и литературы.
122. а) Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.
б) Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.
123. а) Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.
б) Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.
124. а) Мне кажется, для того чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными знаниями в этой области.
б) Мне кажется, для того чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области.
125. а) Я боюсь неудач.
б) Я не боюсь неудач.
126. а) Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.
б) Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем.

Обработка результатов и интерпретация

Стандартизация теста проведена на базе опроса 100 студентов московских вузов. Для каждой шкалы вычислены средние и стандартные отклонения и осуществлен перевод «сырых» результатов в Т-баллы, являющиеся основой для составления профильных бланков. На этом бланке в зависимости от среднего значения, равного 50 Т-баллам, и стандартного отклонения каждая шкала имеет свой масштаб. Специфика изучаемого феномена (самоактуализация) и характер самого теста позволяют рекомендовать последний для обследования преимущественно лиц с высшим образованием.

Проверке на устойчивость были подвергнуты как конкретные пункты опросника, так и интегральные показатели по базовым и дополнительным шкалам. Коэффициенты устойчивости по материалам повторного тестирования (через три недели) 20 испытуемых превышают 0,80 для пяти из 14 шкал и 0,90 для 9 остальных.

Полученные результаты не позволяют однозначно определить границы между высокой, средней и низкой степенью самоактуализации. Однако и результаты использования POI, и общетеоретические соображения позволяют с уверенностью сказать, что показатели САТ у самоактуализирующейся личности ни в коем случае не должны «зашкаливать». Предельное значение параметров САТ (такое явление Э. Шострем назвала псевдосамоактуализацией) свидетельствует о слишком сильном влиянии на результат фактора социальной желательности или о намерении испытуемых выглядеть в наиболее благоприятном свете. По данным Э. Шострем, тестовые оценки, которые получают люди с высоким уровнем самоактуализации,

расположены в районе 60 Т-баллов. По данным использования опросника САТ, у людей с высоким уровнем самоактуализации значения по большинству шкал расположены между 50 и 60 баллами. Уровень самоактуализации не является неизменной характеристикой человека, например, он может повышаться в результате накопления жизненного опыта.

В зависимости от целей исследования тест может быть интерпретирован полностью или частично. Если тестирование преследует только исследовательские цели, то во многих случаях можно ограничиться лишь анализом результатов по двум базовым шкалам.

Ключ к опроснику САТ

(за выбор указанных суждений дается 1 балл)

Шкала ориентации во времени: 11а, 16б, 18б, 21а, 28б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б.

Шкала поддержки: 1б, 2б, 3а, 4а, 5б, 7б, 8а, 9а, 10а, 12б, 14б, 15б, 17а, 19а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 29а, 31б, 32а, 33б, 34а, 35б, 36б, 39б, 42а, 43а, 44б, 46а, 47б, 49б, 50б, 51б, 52а, 53а, 55а, 56а, 57а, 59а, 61б, 62б, 65б, 66а, 67б, 68а, 69б, 70а, 72б, 73а, 74б, 75б, 77а, 80а, 81а, 83а, 85а, 86а, 87б, 88б, 89б, 90а, 93а, 94а, 95б, 96а, 97а, 98а, 99б,100а, 102а, 103б, 104а, 105б, 108б, 109а, 110а, 111б, 113а, 114а, 115а, 116б, 117б, 118а, 119б, 120а, 122а, 123б, 125б.

Шкала ценностной ориентации: 17а, 29а, 42а, 49б, 50б, 53а, 56а, 59а, 67б, 68а, 69б, 80а, 81а, 90а, 93а, 97а, 99б, 113а, 114а, 122а.

Шкала гибкости поведения: 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 47б, 50б, 51б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

Шкала сензитивности: 2б, 5б, 10а, 43а, 46а, 55а, 73а, 77а, 83а, 89б, 103б, 119б, 122а.

Шкала спонтанности: 5б, 14б, 15б, 26б, 42а, 62б, 67б, 74б, 77а, 80а, 81а, 83а, 95б, 114а.

Шкала самоуважения: 2б, 3а, 7б, 23а, 29а, 44б, 53а, 66а, 69б, 98а, 100а, 102а, 106б, 114а, 122а.

Шкала самопринятия: 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 111б, 116б, 125б.

Шкала представлений о природе человека: 23а, 25б, 27б, 50б, 66а, 90а, 94а, 97а, 99б, 113а.

Шкала синергичности: 50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.

Шкала принятия агрессии: 5б, 8а, 10а, 15б, 19а, 29а, 39б, 43а, 46а, 56а, 57б, 67б, 85б, 93а, 94а, 115а.

Шкала контактности: 5б, 7б, 17а, 23б, 26б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109а, 120а, 123б.

Шкала познавательных потребностей: 13а, 20б, 37а, 48а, 63б, 66а, 78б, 82б, 92а, 107б, 121б.

Шкала креативности: 6б, 24а, 30а, 42а, 54а, 58а, 59а, 68а, 84а, 101а, 105б, 112б, 123б, 124б.

Число набранных баллов по каждой шкале отложите точкой на графике, который представлен на рис. 14.15. Следите за точным соответствием номеров шкал на графике и номеров шкал в ключе. Отмеченные точки соедините ломаной линией. Вы получите график самоактуализации.

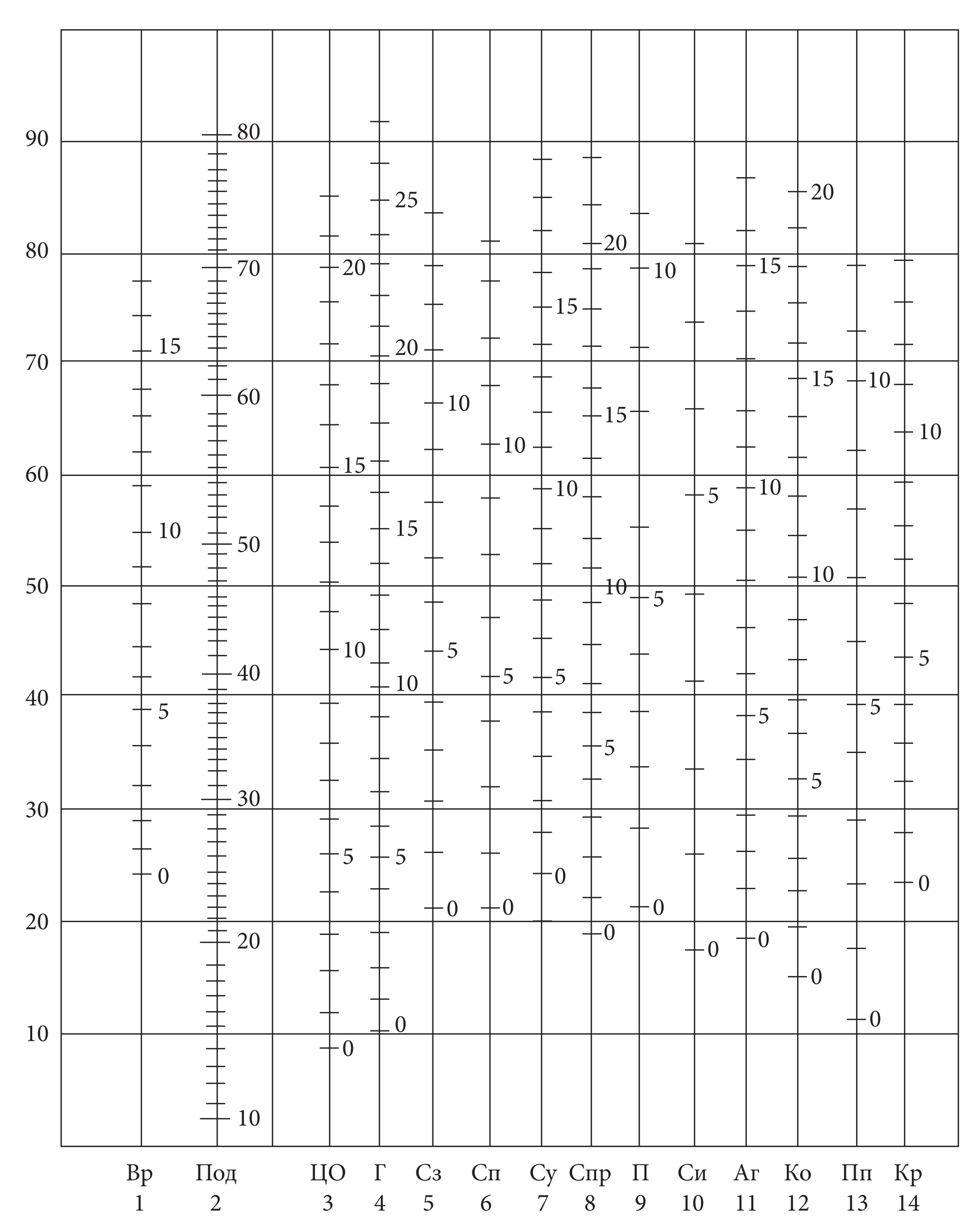


Рис. 14.15. График результатов теста измерения уровня самоактуализации личности

Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (КПСС — CISS) [Крюкова, 2010]

Совладающее поведение, или копинг, определяется как поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных действий, способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией [Крюкова, 2010]. Одним из самых известных методов, оценивающих основные копинг-стратегии, является опросник CISS — Coping Inventory for Stressful Situations (Копинг-поведение в стрессовых ситуациях) канадских психологов Н.С. Эндлера и Дж.А. Паркера, который адаптирован и апробирован Т.Л. Крюковой. Данный опросник может применяться для исследования совладания со стрессом у взрослых людей старше 18 лет. Психометрические характеристики методики КПСС, а также другие известные копинг-шкалы представлены в книге Т.Л. Крюковой «Методы совладающего поведения: три копинг-шкалы» [2010]. В данном параграфе мы приводим текст опросника «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», ключ обработки данных и нормы [Там же, с. 43–47, 52].

Текст опросника

Инструкция. Ниже приводятся возможные реакции человека на различные трудные, огорчающие или стрессовые ситуации. Обведите, пожалуйста, кружком одну из цифр от 1 до 5, отвечая на каждый из следующих пунктов. Укажите, как часто вы ведете себя подобным образом в трудной стрессовой ситуации.

Что я делаю	Никогда 1	Редко 2	Иногда 3	Часто 4	Очень часто 5
1. Лучше распределяю свое время					
2. Сосредоточиваюсь на проблеме и думаю, как ее можно решить					
3. Думаю о чем-то хорошем, что было в моей жизни					
4. Стараюсь быть на людях					
5. Виню себя за нерешительность					
6. Делаю то, что считаю самым подходящим в данной ситуации					
7. Погружаюсь в свою боль и страдания					
8. Виню себя за то, что оказался в данной ситуации					
9. Хожу по магазинам, ничего не покупая					

Продолжение опросника «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»

Что я делаю	**Никогда 1**	**Редко 2**	**Иногда 3**	**Часто 4**	**Очень часто 5**
10. Думаю о том, что для меня самое главное					
11. Стараюсь больше спать					
12. Балую себя любимой едой					
13. Переживаю, что не могу справиться с ситуацией					
14. Испытываю нервное напряжение					
15. Вспоминаю, как я решал аналогичные проблемы раньше					
16. Говорю себе, что это происходит не со мной					
17. Виню себя за слишком эмоциональное отношение к ситуации					
18. Иду куда-нибудь перекусить или пообедать					
19. Испытываю эмоциональный шок					
20. Покупаю себе какую-нибудь вещь					
21. Определяю курс действий и придерживаюсь его					
22. Обвиняю себя за то, что не знаю, как поступить					
23. Иду на вечеринку, в компанию					
24. Стараюсь вникнуть в ситуацию					
25. Застываю, «замораживаюсь» и не знаю, что делать					
26. Немедленно предпринимаю меры, чтобы исправить ситуацию					
27. Обдумываю случившееся и учусь на своих ошибках					
28. Жалею, что не могу изменить случившегося или свое отношение к случившемуся					

Окончание опросника «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях»

Что я делаю	Никогда 1	Редко 2	Иногда 3	Часто 4	Очень часто 5
29. Иду в гости к другу					
30. Беспокоюсь о том, что я буду делать					
31. Провожу время с дорогим человеком					
32. Иду на прогулку					
33. Говорю себе, что это никогда не случится вновь					
34. Сосредоточиваюсь на своих общих недостатках					
35. Разговариваю с тем, чей совет я особенно ценю					
36. Анализирую проблему, прежде чем реагировать на нее					
37. Звоню другу					
38. Испытываю раздражение					
39. Решаю, что теперь важнее всего делать					
40. Смотрю кинофильм					
41. Контролирую ситуацию					
42. Прилагаю дополнительные усилия, чтобы все сделать					
43. Разрабатываю несколько различных решений проблемы					
44. Беру отпуск или отгул, отдаляюсь от ситуации					
45. Отыгрываюсь на других					
46. Использую ситуацию, чтобы доказать, что я могу сделать это					
47. Стараюсь собраться, чтобы выйти победителем из ситуации					
48. Смотрю телевизор					

Ключ обработки данных КПСС

Подсчет баллов для копинг-поведения в стрессовых ситуациях.

1. Для копинга, ориентированного на решение проблемы (проблемно-ориентированный копинг — ПОК), суммируются следующие 16 пунктов: 1, 2, 6, 10, 15, 21, 24, 26, 27, 36, 39, 41, 42, 43, 46, 47.
2. Для копинга, ориентированного на эмоции (эмоционально-ориентированный копинг — ЭОК), суммируются следующие 16 пунктов: 5, 7, 8, 13, 14, 16, 17, 19, 22, 25, 28, 30, 33, 34, 38, 45.
3. Для копинга, ориентированного на избегание (КОИ), суммируются следующие 16 пунктов: 3, 4, 9, 11, 12, 18, 20, 23, 29, 31, 32, 35, 37, 40, 44, 48.

Можно подсчитать субшкалу отвлечения (О) из 8 пунктов, относящихся к избеганию: 9, 11, 12, 18, 20, 40, 44, 48.

Субшкала социального отвлечения (СО) может быть подсчитана из следующих 5 пунктов, относящихся к избеганию: 4, 29, 31, 35, 37.

(Обратите внимание, что пункты избегания 3, 23 и 32 не используются в субшкалах отвлечения и социального отвлечения.)

Тест-опросник измерения мотивации достижения (модификация опросника А. Мехрабиана, предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым) [Болотова, Макарова, 2001]

Опросник для измерения результирующей тенденции мотивации достижения (RAM) разработан в 1969 г. А. Мехрабианом. Тест имеет две формы: мужскую и женскую. Он построен на основе теории мотивации достижения Дж. Аткинсона.

Методика А. Мехрабиана измеряет результирующую тенденцию мотивации достижения, так как пункты построены на основе сравнительных утверждений. Поэтому ответ на пункт показывает, преобладают ли мотивы стремления к успеху ($М_с$) над мотивами избегания неудачи $М_н$ или наоборот. Высокие показатели по этому тесту указывают на тенденцию достижения ($М_с > М_н$), а низкие показатели — на тенденцию избегания ($М_с < М_н$).

Модификация тест-опросника А. Мехрабиана предложена М.Ш. Магомед-Эминовым [Практикум по психодиагностике, 1988] и предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: стремление к успеху и избегание неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует.

Методика применяется для исследовательских целей при диагностике мотивации достижения у старших школьников и студентов. Тест представляет собой опросник, имеющий две формы — мужскую (форма А) и женскую (форма Б).

Текст опросника

Инструкция. Тест состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуа-

Таблица 14.16

Нормы КПСС (CISS) для взрослых испытуемых (*n* = 478 человек)

Смешанная выборка	***n* (количество респондентов)**	**Среднее значение**	**Теоретический разброс значений**			**Эмпирический разброс значений**			**Теоретические значения (нормы)**		**Эмпирические значения (нормы)**		**SD (среднеквадратическое отклонение)**
Стили СП			Min	Md	Max	Min	Md	Max	нижний квартиль	верхний квартиль	нижний квартиль	верхний квартиль	
ПОК	478	58,01	16	48	80	24	59	80	37,33	58,67	52	64	9,06
ЭОК	478	43,16	16	48	80	16	43	76	37,33	58,67	36	50	9,74
КОИ	478	41,87	16	48	80	17	42	69	37,33	58,67	36	48	8,83
ОТВЛ	478	18,40	8	24	40	8	19	32	18,67	29,33	15	22	4,92
СОЦ. ОТВЛ	478	15,34	5	15	25	5	15	25	11,67	18,33	13	18	3,89

Окончание табл. 14.16

Мужчины	***n1*** **(количество респондентов)**	**Среднее значение**	**Теоретический разброс значений**			**Эмпирический разброс значений**			**Теоретические значения (нормы)**		**Эмпирические значения (нормы)**		**SD (средне-квадратическое отклонение)**
Стили СП			Min	Md	Max	Min	Md	Max	нижний квартиль	верхний квартиль	нижний квартиль	верхний квартиль	
ПОК	181	57,895	16	48	80	31	59	79	37,33	58,67	52	65	9,69
ЭОК	181	41,602	16	48	80	16	42	64	37,33	58,67	35	48	9,09
КОИ	181	39,906	16	48	80	17	40	64	37,33	58,67	34	45	8,80
ОТВЛ	181	17,928	8	24	40	8	18	32	18,67	29,33	14	22	5,06
СОЦ. ОТВЛ	181	14,149	5	15	25	5	14	25	11,67	18,33	12	17	3,65

Женщины	***n* (количество респондентов)**	**Среднее значение**	**Теоретический разброс значений**			**Эмпирический разброс значений**			**Теоретические значения (нормы)**		**Эмпирические значения (нормы)**		**SD (средне-квадратическое отклонение)**
Стили СП			Min	Md	Max	Min	Md	Max	нижний квартиль	верхний квартиль	нижний квартиль	верхний квартиль	
ПОК	297	58,081	16	48	80	24	59	80	37,33	58,67	52	64	8,67
ЭОК	297	44,114	16	48	80	20	44	76	37,33	58,67	37	51	10,02
КОИ	297	43,071	16	48	80	20	44	69	37,33	58,67	38	49	8,65
ОТВЛ	297	18,690	8	24	40	8	19	32	18,67	29,33	16	22	4,83
СОЦ. ОТВЛ	297	16,061	5	15	25	5	16	25	11,67	18,33	14	19	3,86

ций. Чтобы оценить степень вашего согласия иди несогласия с каждым из утверждений, используйте следующую шкалу:

+3 полностью согласен;

+2 согласен;

+1 скорее согласен, чем не согласен;

0 нейтрален;

–1 скорее не согласен, чем согласен;

–2 не согласен;

–3 полностью не согласен.

Прочтите утверждение теста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов против номера утверждения поставьте цифру, которая соответствует степени вашего согласия (+3, +2, +1, 0, –1, –2, –3). Давайте тот ответ, который первым приходит в голову. Не тратьте время на его обдумывание.

Если у вас возникли какие-то вопросы, задайте их прежде, чем выполнять тест. Теперь приступайте к работе!

Форма А

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получения плохой.

2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое мне задание, то предпочел бы сделать его вместе с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.

3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.

4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

5. Если бы у меня что-то не выходило, я, скорее, приложил бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешел бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я должен сам определять свою роль.

7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.

8. Я предпочел бы важное трудное дело, хотя вероятность неудачи в нем равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я, скорее, выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. Если бы я собрался играть в карты, то, скорее, сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

12. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.

13. В свободное от работы время я овладею какой-нибудь игрой, скорее, для развития своих умений, чем для отдыха и развлечений.

14. Я, скорее, предпочту сделать какое-то дело так, как я считаю нужным, пусть даже с 50%-ным риском ошибиться, чем делать его, как мне советуют другие.

15. Если бы мне пришлось выбирать, то я, скорее, выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет 180 руб. и может остаться в таком размере неопределенное время, чем работу, в которой начальная зарплата равна 80 руб. и есть гарантия, что не позднее чем через 5 лет я буду получать более 180 руб.

16. Я, скорее, стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.

17. Я предпочитаю работать не щадя сил, пока полностью не удовлетворюсь полученным результатом, чем стремлюсь закончить дело быстрее и с меньшим напряжением.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу вопросам, требующим для ответа высказывания своего мнения.

19. Я, скорее, выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но есть и возможность достигнуть большего, чем такое, в котором мое положение не ухудшится, но и существенно не улучшится.

20. После успешного ответа на экзамене я, скорее, с облегчением вздохну («пронесло»), чем порадуюсь хорошей оценке.

21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то я, скорее, вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем думаю о том, как правильно его решить.

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем стану сам продолжать искать выход.

24. После неудачи я, скорее, становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я, скорее, не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я, скорее, опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем задание знакомое, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решить аналогичную задачу, чем перешел бы к задаче другого типа.

31. Когда нужно соревноваться, у меня, скорее, возникают интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Форма Б

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получения плохой.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена, что смогу их решить, чем за легкие, которые знаю, что решу.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неожиданности.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я, скорее, приложила бы все силы, чтобы с этим справиться, чем перешла бы к тому, что у меня может хорошо получиться.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, в которой я сама должна определять свою роль.

6. Более сильные переживания у меня вызываются страхом неудачи, чем надеждой на успех.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное трудное дело, где вероятность неудачи равна 50%, делу достаточно важному, но не трудному.

9. Я, скорее, выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я, скорее, с облегчением вздохну, что «пронесло», чем порадуюсь хорошей оценке.

12. Если бы я собралась играть в карты, то я, скорее, сыграла бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую размышлений.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, тем, где все участники приблизительно равны по силам.

14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжать дело.

15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем приносят радость успехи.

16. В новых неизвестных ситуациях у меня, скорее, возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

17. Я, скорее, попытаюсь приготовить новое интересное блюдо, хотя оно может плохо получиться, чем стану готовить привычное блюдо, которое обычно хорошо выходило.

18. Я, скорее, займусь чем-то приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то, как мне кажется, стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я, скорее, затрачу все свое время на осуществление одного дела, чем постараюсь выполнить быстро за это же время два-три дела.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то я использую время, скорее, для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем почитать и поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате и мы решили устроить вечеринку, я предпочла бы сама организовать ее, чем чтобы это сделала какая-нибудь другая девушка.

22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-то за помощью, чем стану сама продолжать искать выход.

23. Когда нужно соревноваться, у меня, скорее, возникают интерес и азарт, чем тревога и беспокойство.

24. Когда я берусь за трудное дело, я, скорее, опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем задание знакомое, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-то задачу, то с большим удовольствием взялась бы решать еще раз аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще я теряюсь и впадаю в отчаяние, чем быстро беру себя в руки и пытаюсь исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

Обработка результатов и интерпретация

Для определения суммарного балла необходимо пользоваться следующей процедурой.

Ответам испытуемых на прямые пункты опросника (отмечены знаком «+» в ключе) приписываются баллы на основе следующего соотношения:

–3	–2	–1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Ответам испытуемых на обратные пункты опросника (отмечены в ключе знаком «-») приписываются баллы на основе соотношения:

–3	–2	–1	0	1	2	3
7	6	5	4	3	2	1

Ключ к мужской форме: +1, –2, +3, –4, +5, –6, +7, +8, –9, + 10, –11, –12, +13, +14, –15, –16, +17, –18, +19, –20, +21, –22, –23, +24, –25, –26, –27, +28, –29, –30, +31, –32.

Ключ к женской форме: +1, +2, –3, +4, –5, –6, +7, +8, –9, + 10, –11, –12, –13, +14, –15, –16, +17, –18, +19, –20, +21, –22, +23, –24, –25, +26, –27, +28, –29, –30.

На основе подсчета суммарного балла определяют, какая мотивационная тенденция доминирует у испытуемого. Баллы всей выборки испытуемых, участвующих в эксперименте, ранжируют и выделяют две контрастные группы: верхние 27% выборки характеризуются мотивом стремления к успеху, а нижние 27% — мотивом избегания неудачи.

14.5

Методы исследования пожилых людей

О.В. Краснова [2003а, с. 38–39] выделяет несколько моментов, на которые необходимо обращать внимание при проведении исследований в области психологии старения.

Во-первых, пожилые и старые люди как объект исследования могут создавать проблемы с точки зрения этики. Например, существуют ограничения в исследовании процессов принятия решений в важных жизненных ситуациях (выбор между суицидом и решением продолжать жить даже в очень трудных обстоятельствах; социально-стрессовые ситуации, многочисленные в позднем возрасте: потеря близких, переживания, связанные с выходом на пенсию; семейные конфликты, перемена жизненного уклада; отсутствие деятельности, повышающей социальную самооценку).

Во-вторых, возникают технические трудности самого разного плана. Например, возможны сдержанность и скрытность пожилых людей. Иногда пожилые люди предпочитают не давать ответы, в которых они не уверены, т.е. действуют по принципу «лучше не отвечать совсем, чем делать ошибки». В других случаях при ответах на вопросы, затрагивающие эмоциональную сторону жизни, возможны аффективные, неконтролируемые реакции со стороны пожилых людей.

В-третьих, пожилому и старческому возрасту присущи хронические заболевания, что снижает общую психическую активность и негативно сказывается на интеллектуально-мнестических функциях, которые используются в экспериментах.

Кроме того, исследуя пожилых людей, необходимо учитывать, что одним из наиболее ярких изменений, происходящих во время старения, является замедление реакций. Поэтому при предъявлении большого ряда заданий и при ограничении времени на их выполнение старые люди хуже справляются с ними. Но если нет ограничений во времени, то при выполнении психологических тестов пожилые люди не уступают молодым по характеру действий и по уровню интеллекта [Зоткин, 2003]. При проведении исследований также нужно учитывать ухудшающуюся в пожилом возрасте работу органов чувств, в первую очередь зрения и слуха, сужение поля внимания, усиливающуюся чувствительность к посторонним помехам, повышенную утомляемость, которые отрицательно сказываются на качестве работы. Все это приводит к тому, что основным методом исследования в позднем возрасте выступают разного рода интервью. В качестве примера предлагаем два из них: «Направленная автобиография» [Нуркова, 2000] и «Интервью об обретениях и утратах в старости» [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003].

Направленная автобиография [Нуркова, 2000, с. 222–232]

Прошлое человека, который никогда с ним специально не работал, зачастую представляет собой хаотичное нагромождение фактов, весьма смутно иерархизи-

рованных, тематически разрозненных. Конечно, все темы жизни и их интерпретация взаимопроникающи, однако В.В. Нуркова предлагает выделить девять основных тем и три дополнительные.

Основные темы: 1) переломные точки жизни; 2) семья; 3) главное дело жизни; 4) роль материальных факторов жизни; 5) здоровье и телесный образ; 6) любовь и ненависть в жизни; 7) половая идентичность, половая роль и сексуальный опыт; 8) переживания и мысли, связанные со смертью; 9) история стремлений, жизненных целей и смысл жизни.

Дополнительные темы: 1) я и экология; 2) я и власть; 3) я и религия.

Универсальные темы предлагаются участникам группы «Направленной автобиографии» для домашних сочинений (их написание предпочтительнее, чем наговаривание на диктофон, так как к написанному легче возвращаться). Во время встреч сочинения зачитывают и обсуждают, причем обсуждения носят не критический, а идентификационный характер, т.е. задача слушателей — разделить чувства написавшего, постараться найти общее и заметить неповторимое. Необходимо избегать сравнений, которые включают утверждения типа «правильно — неправильно», «хуже — лучше», «успех — провал». Направленная автобиография позволяет увидеть себя в историях других. Результатом ее создания являются чувство осуществленности, развитие ощущения самопреемственности и непрерывности своей жизни, включенности событий в целостный контекст жизни.

Для того чтобы активизировать творческий процесс, предлагаются рекомендации, снимающие страх перед творчеством:

— пишите так, как говорите;

— записывайте в том порядке, в котором воспоминания приходят;

— обязательно делайте акцент на своих чувствах. Факты менее важны, чем то, что вы думаете и чувствуете;

— используйте вспомогательные средства (фотографии, старые письма, сувениры и т.п.), чтобы оживить воспоминания;

— не расстраивайтесь, если не можете вспомнить конкретное имя или дату;

— смешные случаи часто могут облегчить понимание себя. Из сегодняшнего дня многие препятствия, казавшиеся непреодолимыми, могут показаться просто смешными;

— некоторые вопросы могут показаться неприемлемыми или ненужными, но все-таки постарайтесь их обдумать.

В.В. Нуркова предлагает вопросы для основных автобиографических тем, некоторые из них мы здесь приводим.

Главные переломные точки в моей жизни

1. Когда произошла жизненная перемена? Случилось ли это слишком рано? Не случилось ли это слишком поздно?

2. Какие люди участвовали в этих изменениях? Часто мы замечаем, что одни и те же люди снова и снова включаются в наши жизненные перемены. Есть ли такие люди для вас?

3. Эмоции и чувства в это время. Интенсивность эмоций.

4. Эмоции и чувства по поводу изменений сейчас. Испытываете ли вы те же чувства, что и в момент изменений, или они стали иными?

5. Личностный выбор. Была ли ситуация у вас под контролем? От кого или чего исходило внешнее влияние?

6. Последствия. Как повлияло и (повлияло ли) событие на вашу жизнь?

7. Главное («вершинное») событие, связанное для вас с этой темой.

Моя семья

1. Кто руководил в вашей семье? Почему? Как вы узнали, что кто-то в вашей семье главный?

2. Кто оказывал вам поддержку, дарил тепло? Кто обеспечивал ваш комфорт? Кому вы доверяли?

3. К кому из членов семьи вы были наиболее близки? Почему?

4. С кем из важных для вас членов семьи вы не смогли быть близки? Какие чувства вы испытывали из-за этого?

5. Вам нравится ваша семья? Почему?

6. Что самое лучшее в вашей семье? Самое худшее? В чем сила и слабость вашей семьи?

7. Есть ли кто-то в вашей семье, кого вы боитесь?

8. Кто был героем (кумиром) в вашей семье? Фаворитом? Как вы это почувствовали?

9. Каков был эмоциональный тон вашей семьи (теплый/холодный, счастливый/несчастный, грустный/веселый, шумный/тихий)?

10. В чем заключались главные проблемы вашей семьи?

11. Какие правила были в вашей семье?

12. Какие события раскололи вашу семью или, наоборот, сделали сильнее?

13. Были ли вы любимы в семье? Откуда вы об этом узнали?

14. Главное («вершинное») событие, связанное для вас с этой темой.

Главное дело моей жизни и карьера

1. Как вы пришли к главному делу своей жизни? По совету семьи? Когда произошел выбор?

2. Как рано вы сформулировали свои задачи? Кем вы хотели быть в детстве? Как детские увлечения повлияли на ваш выбор?

3. Как развивалась ваша карьера? Была ли она продолжительной? Прерывалась ли из-за каких-то обстоятельств? Взлеты и падения. Изменялись ли цели работы? У вас одна или несколько карьер?

4. Чье влияние на вашу карьеру было наиболее сильным? Людей? Места? Событий?

5. Если у вас еще нет главного дела жизни и вы могли бы его выбрать сейчас, что бы вы хотели делать? Почему?

6. Если дело вашей жизни завершено, как вы оцениваете его?

7. Ведет ли дело вашей жизни к открытию новых возможностей вашей личности или ограничивает ее рост?

8. Оправдало ли дело вашей жизни ваши ожидания, успехи, поражения?

9. Что было уникально и необычно в главном деле вашей жизни?

Любовь и ненависть в моей жизни

1. Кого и что вы любили, когда были ребенком?

2. Кто был вашей первой любовью?

3. Кто дал вам почувствовать, что вы любимы? Почему? Как это проявлялось?

4. Самая большая любовь в вашей жизни?

5. Какова роль любви в вашей жизни? В каких обстоятельствах вы встречали любовь? Менялась ли роль любви на протяжении вашей жизни?

6. Как вы выражаете свою любовь?

7. Теряли ли вы любовь? Почему? Что вы чувствовали в это время? Вы чувствовали изменения в себе или в любимом человеке?

8. Что вы думаете о любви на разных жизненных этапах?

9. Самая большая ненависть в вашей жизни. Что вы ненавидели, когда были ребенком?

10. Как вы выражаете свою ненависть?

11. Изменялось ли со временем то, что вы ненавидите, или это всегда одно и то же?

12. Вы выражаете свою ненависть или храните в себе?

13. Есть ли в вас невыраженное чувство любви к кому-либо?

14. Когда вы росли, как менялись ваши представления о любви и ненависти?

15. Главное («вершинное») событие, связанное с этой темой.

История моих стремлений, жизненных целей и смысл жизни

1. Каковы цели вашей жизни: материальные, социальные, личностные, моральные, религиозные? Всегда ли ваши цели были такими?

2. Соблюдались ли религиозные традиции в вашей семье?

3. Обладаете ли вы религиозным опытом? Каков он?

4. Какие символы важны для вас? Какими принципами вы руководствуетесь в жизни?

5. Какова ваша жизненная цель? Менялась ли она?

6. Находите ли вы смысл в идеях социальной справедливости или братства всех людей планеты? Хотите ли быть похожим на кого-нибудь из великих людей? Кто ваш моральный герой? Изменялся ли его образ на протяжении жизни?

7. Находили ли вы когда-нибудь жизнь лишенной всякого смысла? Пришли ли вы к пониманию смысла жизни?

8. Почему вы считаете, что нужно быть нравственным человеком? Почему не нужно быть?

9. Главное («вершинное») событие, связанное с этой темой.

Интервью об обретениях и утратах в старости [Хойфт, Крузе, Радебольд, 2003, с. 63]

Данное интервью направлено на решение следующих вопросов. В какой мере сами пожилые люди воспринимают обретения в старости? Насколько они рассматривают старость как период, в который еще возможны позитивные изменения в сфере личности и личной жизни? В какой мере они замечают в себе такие изменения? Ниже воспроизведены те вопросы, которые задавались 480 респондентам в возрасте от 62 до 103 лет в интервью об обретениях и утратах в старости [Хойфт Крузе, Радебольд, 2003, с. 63].

1. Глядя на свое старение, считаете ли вы, что изменились в старости? (Если на этот вопрос следовал утвердительный ответ, то задавались дополнительные вопросы.)

2. Можете ли вы точно описать, каким образом вы изменились? Были ли в вашей жизни такие события и переживания, которые показали вам, что вы изменились? (Вопрос об определенных событиях и переживаниях должен побуждать к как можно более конкретному описанию ощущаемых изменений.)

3. Были ли в вашей жизни также события и переживания, которые показывали вам, что в определенных отношениях вы не изменились? Какие это были события и переживания? В каких сферах вы не изменились?

4. Изменяется ли вообще жизненное положение человека в старости?

5. Как это происходило или происходит с вами?

6. Имеет ли старость преимущества по сравнению с предыдущими периодами жизни? Если да, то в чем они состоят? (В случае общего описания возможных преимуществ задавались дополнительные вопросы: Как с этим обстоит дело у вас? Имеются ли в вашем возрасте преимущества по сравнению с более молодыми годами? Бывают ли ситуации, в которых вы осознаете эти преимущества?)

7. Выполняете ли вы жизненные требования в старости иначе, чем в прежние годы? Если да, в каком отношении? Можете ли вы проиллюстрировать эти изменения примерами?

8. Изменилась ли в старости ваша жизненная установка? (Если ответ был утвердительным, следуют дополнительные вопросы: В каком отношении изменилась ваша жизненная установка? Можете ли вы привести примеры, показывающие это изменение?)

9. Считаете ли вы, что молодежь может чему-либо научиться у стариков? Обладают ли старики опытом, который они должны передать молодому поколению? Если да, то какой опыт имеется в виду?

10. Считаете ли вы, что старики могут чему-то научиться у молодого поколения? Если да, то в каком отношении?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г.С.* Практическая психология. М.: Изд. центр «Академия», 1997.
2. *Абульханова К.А.* Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.
3. *Абульханова К.А.* Проблема индивидуальности в психологии // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009. С. 14–63.
4. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
5. *Абульханова-Славская К.А.* О путях построения типологии личности // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 1. С. 14–29.
6. *Абульханова К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.
7. *Акимова М.К., Козлова В.Т.* Анализ результатов диагностических методик, ориентированных на норматив // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 145–151.
8. *Александрова М.Д.* Проблемы социальной и психологической геронтологии. Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1974.
9. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980.
10. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
11. *Ананьев Б.Г.* О системе возрастной психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 156–169.
12. *Андреева Г.М.* Психология социального познания. М.: Аспект Пресс, 2000.
13. *Анцыферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Ин-т психологии РАН, 2006.
14. *Анцыферова Л.И., Завалишина Д.Н., Рыбалко Е.Ф.* Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1988. С. 22–56.
15. *Аргайл М.* Психология счастья. СПб.: Питер, 2003.
16. *Арьес Ф.* Человек перед лицом смерти. М.: Прогресс-Академия, 1992.
17. *Асеев В.Г.* Значимость и временная стратегия поведения // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 6. С. 28–36.
18. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990.
19. *Ахмеров Р.А.* Биографические кризисы личности: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1994.
20. *Баженова О.В.* Диагностика психического развития детей первого года жизни. М.: Изд-во МГУ, 1986.
21. *Баженова О.В., Морозова Е.И.* Диагностика психического развития детей в раннем онтогенезе (до 5 лет) // Практикум по патопсихологии / под ред. Б.В. Зейгарник, В.В. Николаевой, В.В. Лебединского. М.: Изд-во МГУ, 1987.
22. *Бандура А.* Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000.
23. *Баттерворт Дж., Харрис М.* Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000.
24. *Бахтин М.М.* Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975.

25. *Белогай К.Н., Красная Е.А.* Прародительство как этап развития материнского отношения // Психология зрелости и старения. 2008. № 4. С. 62–79.
26. *Берк Л.* Развитие ребенка. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006.
27. *Биксон Т.К., Пепло Л.Э., Рук К.С., Гудчайлдс Ж.Д.* Жизнь старого и одинокого человека // Лабиринты одиночества / под ред. Н.Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989. С. 485–511.
28. *Блонский П.П.* Психология желаний // Вопросы психологии. 1965. № 5. С. 112–137.
29. *Блюм Г.* Психоаналитические теории личности. М.: Изд-во «КСП», 1996.
30. *Бодалев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М.: Флинта; Наука, 1998.
31. *Бодалев А.А., Рудкевич Л.А.* Как становятся великими или выдающимися? М., 1997.
32. *Бодров В.А.* Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) // Феномен и категория зрелости в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. С. 174–197.
33. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: МПА, 1995.
34. *Божович Л.И.* Личность и ее развитие в детском возрасте. СПб., 2008.
35. *Болотова А.К.* Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: Изд. дом ВШЭ, 2007.
36. *Болотова А.К., Макарова И.В.* Прикладная психология. М.: Аспект-Пресс, 2001.
37. *Болотова А.К., Штроо В.А.* Временная динамика Я-концепции в подростковом возрасте // Мир психологии. 2002. № 2. С. 106–110.
38. *Болтенко В.В.* Изменение личности у престарелых, проживающих в домах-интернатах: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1980.
39. *Бороздина Л.В.* Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: Автореф. дисс. … докт. психол. наук. М., 1999.
40. *Бороздина Л.В.* Исследование уровня притязаний. М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2000.
41. *Бороздина Л.В., Молчанова О.Н.* Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1988. № 1. С. 23–41.
42. *Бороздина Л.В., Молчанова О.Н.* Самооценка в возрасте пожилых. Сообщение I: Содержание самооценки // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1998. № 4. С. 29–40.
43. *Бороздина Л.В., Молчанова О.Н.* Самооценка в возрасте пожилых. Сообщение II // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1999. № 1. С. 20–30.
44. *Бороздина Л.В., Молчанова О.Н.* Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. М.: ООО «Проет-Ф», 2001.
45. *Боулби Дж.* Привязанность. М.: Гардарики, 2003.
46. *Бочавер А.А.* Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 5. С. 54–62.
47. *Братусь Б.С.* К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1980. № 2. С. 3–12.
48. *Бреслав Г.М.* Психология эмоций. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004.
49. *Бурменская Г.В.* Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков // Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А., Лидерс А.Г.

Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2007.
50. *Бурменская Г.В., Обухова Л.Ф., Подольский А.И.* Современная американская психология развития. М.: Изд-во МГУ, 1986.
51. *Вайзер Г.А.* V Симпозиум «Психологические, философские и аксиологические проблемы смысла жизни» // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1. С. 135–138.
52. *Вайзер Г.А.* Смысл жизни и «двойной кризис» в жизни человека // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 5. С. 3–14.
53. *Валлон А.* Психическое развитие ребенка. СПб.: Питер, 2001.
54. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007.
55. *Венгер А.Л., Бугрименко Е.А., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю.* Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. М., 1989.
56. *Ветрова В.В.* Развитие предречевых вокализаций у детей от 5 до 19 месяцев // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1972. № 2. С. 56–61.
57. *Ветрова В.В., Смирнова Е.О.* Почему заговорить бывает трудно? (http://www.logoburg.com/rod/publik/logo/3-11.php)
58. *Висьневска-Рошковска К.* Новая жизнь после шестидесяти / под ред. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1989.
59. *Витцлак Г.* Принципы разработки и применения психодиагностических методов в школьной практике // Психодиагностика: теория и практика / под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: Прогресс, 1986. С. 124–151.
60. Возрастная и педагогическая психология: Учебник для пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1979.
61. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003.
62. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
63. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983а.
64. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений. Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983б.
65. *Гаврилица О.А.* Чувство вины у работающей женщины // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 65–70.
66. *Гальперин П.Я.* Функциональное различие между орудием и средством // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 195–203.
67. *Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М.* Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебн. пособие. М.: Педагогич. об-во России; Изд. дом «Ноосфера», 1999.
68. Геронтопсихология / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007.
69. *Гинзбург М.Р.* Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
70. *Головаха Е.И., Кроник А.А.* Психологическое время личности. М., 1984.

71. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2006.
72. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии. 2-е изд. Л.: Изд-во Ленинградск. ун-та, 1988.
73. *Грецов А.* Психологические тренинги с подростками. СПб.: Питер, 2008.
74. *Гроф С.* За пределами мозга. 2-е изд. М.: Изд-во Трансперсонального ин-та, 1993.
75. *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984.
76. *Гуревич К.М., Акимова М.К., Козлова В.Т.* Статистическая норма или психологический норматив // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 3. С. 136–142.
77. *Гурова Е.В.* Психология развития и возрастная психология: Учебн. пособие для студентов вузов. М.: Аспект-Пресс, 2005.
78. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004.
79. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.
80. *Давыдовский И.В.* Геронтология. М.: Мир, 2004.
81. *Джеймс М., Джонгвард Д.* Рожденные выигрывать. М., 1993.
82. *Димитров И.Т.* Содержание и функции образа самого себя у дошкольников: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1979.
83. *Досмаева Г.Н., Лидерс А.Г.* Об одном способе адаптации теста способностей к обучению в школе // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 162–166.
84. *Достоевский Ф.М.* Собрание сочинений. Т. 8. М.: Художественная литература, 1957.
85. *Драгунова Т.В.* Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология: Учебник для пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1979. С. 101–145.
86. *Дружинин В.Н.* Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010.
87. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2000.
88. *Егорова М.С., Зырянова Н.М., Пьянкова С.Д., Черткова Ю.Д.* Из жизни людей дошкольного возраста. Дети в изменяющемся мире. СПб.: Алетейя, 2001.
89. *Ермакова Е.В.* Изучение синдрома эмоционального выгорания как нарушения ценностно-смысловой сферы личности (теоретический аспект) // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 27–37.
90. *Ермолаева М.В.* Культурно-исторический подход к феномену жизненного опыта в старости // Культурно-историческая психология. 2010. № 1. С. 112–117.
91. *Ермолаева М.В.* Основы возрастной психологии и акмеологии: Учебн. пособие. М.: Ось-89, 2003.
92. *Ермолаева М.В.* Практическая психология старости. М.: Эксмо, 2002.
93. *Ефименко В.Л.* Депрессии в пожилом возрасте. Л.: Медицина, 1975.
94. *Зайцева Ю.Б.* Стереотипные представления массового сознания о «старых людях» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2008. Т. 1. № 1. С. 13– 28.
95. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986.
96. *Захаров А.И.* Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2005.
97. *Захаров А.И.* Ребенок до рождения и психотерапия последствий психических травм. СПб.: Союз, 1998.

98. *Захарова А.В.* Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 5–14.
99. *Захарова А.В.* Психология формирования самооценки. Минск: Новое знание, 1993.
100. *Захарова Е.И.* Развитие личности в ходе освоения родительской позиции // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 24–28.
101. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 35–44.
102. *Зейгарник Б.В.* Теории личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во МГУ, 1982.
103. *Зинченко В.П.* Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
104. *Зинченко В.П.* Хронотоп // Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003.
105. *Зинченко В.П.* Шепот раньше губ, или Что предшествует эксплозии детского языка // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 2–17.
106. *Зинченко В.П., Моргунов Е.Б.* Человек развивающийся. М.: Тривола, 1994.
107. *Зоткин Н.В.* Физиологические изменения, связанные с нормальным старением, и работа с пожилыми людьми // Психология старости и старения. Хрестоматия. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 378–384.
108. *Йирасек Я.* Диагностика школьной зрелости // Диагностика психического развития / под ред. Й. Шванцара. Прага: Авинценум, 1978. С. 251–264.
109. *Кабаченко Т.Н.* Психологические трудности и ошибки при выборе профессии // Учителям и родителям о психологии подростка / под ред. Г.Г. Аракелова. М., 1990. С. 154–177.
110. *Кайл Р.* Детская психология: тайны психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак. 2002.
111. *Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.В.* Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 68–79.
112. *Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А.* Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49–55.
113. *Калиш Р.* Пожилые люди и горе: реферативный обзор // Психология старости и старения. Хрестоматия. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 322–327.
114. *Капрара Дж., Сервон Д.* Психология личности. СПб.: Питер, 2003.
115. *Карабанова О.А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. М.: Российское педагогическое агентство, 1997.
116. *Карсаевская Т.В.* Этапы жизненного цикла человека: зрелость, старость. Социально-философский аспект // Психология зрелости и старения. 1997 (осень). С. 8–12.
117. *Кемпер И.* Легко ли не стареть? М.: Изд. группа «Прогресс — Культура», 1996.
118. *Кларк М., Эндерсон Б.Г.* Одиночество и старость // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 453–484.
119. *Кле М.* Психология подростка (психосексуальное развитие). М.: Педагогика, 1991.
120. *Ковалев В.И.* Психологические особенности личностной организации времени жизни: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1979.
121. *Кольцова В.А.* История разработки проблемы психологии зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. С. 108–127.

122. *Кон И.С.* В поисках себя. Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984.
123. *Кон И.С.* Маргарет Мид и этнография детства // Мид М. Культура и мир детства. Избр. произв. М.: Наука, 1988. С. 398–425.
124. *Кон И.С.* Мужчина в меняющемся мире. М.: Время, 2009.
125. *Кон И.С.* Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978.
126. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1979.
127. *Корсакова Н.К.* Нейропсихология позднего возраста: обоснование концепции и прикладные аспекты // Психология старости и старения. Хрестоматия. М.: Изд. центр «Академия», 2003. С. 149–155.
128. *Кох Я.* Диагностика развития раннего и дошкольного возраста // Диагностика психического развития / под ред. Й. Шванцара. Прага: Авинценум, 1978. С. 219–231.
129. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2000.
130. *Краснова О.В.* Виды и методы исследований в психологии старения // Психология старости и старения. Хрестоматия. М.: Изд. центр «Академия», 2003а. С. 36–42.
131. *Краснова О.В.* Пожилые мужчины в роли дедушек // Психология зрелости и старения. 2003б. № 1 (21). С. 36–56.
132. *Краснова О.В.* Исследование идентификации пожилых людей с помощью методики М. Куна «Кто Я?» // Психология зрелости и старения. 1997 (осень). С. 68–84.
133. *Краснова О.В.* Роль бабушки: сравнительный анализ // Психология зрелости и старения. 2000. № 2 (10). С. 89–114.
134. *Краснова О.В.* Стереотипы пожилых и отношение к ним // Психология зрелости и старения. 1998 (1). С. 10–18.
135. *Краснова О.В., Лидерс А.Г.* Социальная психология старения. М.: Изд. центр «Академия», 2002.
136. *Крэйн У.* Теории развития. Секреты формирования личности. 5-е междунар. изд. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
137. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. 2-е изд. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
138. *Кудлаев В.Р.* Материалы к изучению структуры личности пожилого возраста // Проблемы невропатологии и психиатрии. Пермь, 1976. С. 159–163.
139. *Кулагина И.Ю.* Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебн. пособие. 4-е изд. М.: Изд-во УРАО, 1998.
140. *Кулюткин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985.
141. *Кушнир Н.Я.* Динамика плача ребенка в первые месяцы жизни // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 53–60.
142. *Левин К.* Динамическая психология // Избр. тр. М.: Смысл, 2001.
143. *Лекторский В.А., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.* Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже // Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Междунар. педагогич. академия, 1994. С. 5–50.
144. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. Т. 2. М.: Педагогика, 1983.
145. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
146. *Либин А.В.* Дифференциальная психология. На пересечении европейских, российских и американских традиций. 2-е изд. М.: Смысл, 2000.

147. *Ливехуд Б.* Ход жизни человека // Психология возрастных кризисов. Хрестоматия. Минск: Харвест, 2000. С. 142–194.
148. *Лидерс А.Г.* Возрастно-психологические особенности консультирования пожилых // Психология зрелости и старения. 1998. № 4. С. 13–21.
149. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986.
150. *Лисовский В.Г.* Зависимость жизненных планов молодежи от пола и возраста // Возрастная психология взрослых (теоретическая и прикладная). Тез. докл. к научн. конф. Л., 1971. Вып. 2. С. 20–27.
151. *Личко А.Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.
152. *Логинова Н.А.* Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии / под ред. Л.И. Анцыферовой. М: Наука, 1978. С. 156–172.
153. *Мальцева И.О., Рощин С.Ю.* Гендерная сегрегация и мобильность на российском рынке труда. М.: Изд. дом ВШЭ, 2006.
154. *Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск: Карельск. НМЦПКПК, 1992.
155. *Маркова К.В., Рощин С.Ю.* Поиск работы на российском рынке труда. М.: ТЕИС, 2004.
156. *Марцинковская Т.Д.* Инварианты возрастной психологии: категория зрелости // Феномен и категория зрелости в психологии. М.: Ин-т психологии РАН, 2007. С. 96–107.
157. *Марцинковская Т.Д.* История возрастной психологии: Учебн. пособие для вузов. М.: Академич. проект; Трикста, 2010.
158. *Марчер Р., Олларс Л., Бернард П.* Травма рождения: метод ее разрушения // Консультативная психология и психотерапия. 2003. № 1. С. 29–120.
159. *Марютина Т.М., Мешкова Т.А., Гавриш Н.В.* О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов // Вопросы психологии. 1988. № 3. С. 36–43.
160. *Массен П., Конгер Дж., Каган Дж., Гивитц Дж.* Развитие личности в среднем возрасте // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 182–186.
161. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984.
162. *Матюшкин А.М.* Психология мышления. М.: Прогресс, 1966.
163. *Маховер К.* Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 1996.
164. *Мещеряков Б.Г.* Взгляды Л.С. Выготского на науку о детском развитии // Культурно-историческая психология. 2008. № 3. С. 103–112.
165. *Мид М.* Культура и мир детства // Избр. произв. М.: Наука, 1988.
166. *Миллер С.* Психология развития: методы исследования. СПб.: Питер, 2002.
167. *Москалец Г.М.* Социально-культурная активность пенсионеров и их здоровье // Геронтология и гериатрия. 1982. С. 149–152.
168. *Молчанова О.Н.* Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического витаукта // Мир психологии. 1999. № 2. С. 133–141.
169. *Муздыбаев К.* Удовлетворенность жизнью, ощущение счастья, переживание смысла собственного бытия. Из опыта эмпирических исследований // Рабочий класс на рубеже 80-х годов. Ч. II. М.: Ин-т международного рабочего движения АН СССР, 1981. С. 181–198.

170. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для вузов. 4-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 1999.
171. *Нартова-Бочавер С.К.* «Coping-behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
172. *Ниемеля П.* Развитие и нормальные кризисы взрослого человека // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. С. 133–139.
173. *Нуркова В.В.* Анализ феноменов автобиографической памяти с позиций культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2008. № 1. С. 17–25.
174. *Нуркова В.В.* Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти. М.: Изд-во УРАО, 2000.
175. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология: Учебник. М.: Педагогич. об-во России, 2001.
176. *Обухова Л.Ф.* Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во МГУ, 1981.
177. *Обухова О.Б.* Источники вариативности когнитивных функций в поздней взрослости // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 100–105.
178. Одаренные дети / под ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. М.: Прогресс, 1991.
179. *Олпорт Г.* Становление личности // Избр. тр. М.: Смысл, 2002.
180. *Освальд В.Д.* Ослабление когнитивных функций в пожилом возрасте и при дементных процессах // Иностранная психология. 1993. Т. 1. № 2. С. 69–73.
181. *Патяева Е.Ю.* Мотивация учения: заданное, стихийное и самоопределяемое учение // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 289–313.
182. *Петренко Е.С., Ярошенко Т.М.* Социально-демографические показатели в социологических исследованиях. М.: Статистика, 1979.
183. *Петровская Л.А.* К вопросу о своеобразии социализации взрослого // Мир психологии. 1999. № 2. С. 29–32.
184. *Петровский А.В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 15–26.
185. *Петровский В.А.* Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010.
186. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Междунар. педагогич. академия, 1994.
187. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. СПб.: СОЮЗ, 1997.
188. *Пиаже Ж.* Теория, эксперименты, дискуссии. Сб. статей / под ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. М.: Академика, 2001.
189. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. 2-е изд. М.: ПЕР СЭ, 2006.
190. *Поддьяков Н.Н.* Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977.
191. *Поливанова К.Н.* Психология возрастных кризисов. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
192. *Попогребский А.П.* Смысл жизни и отношение к смерти // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 177–200.
193. Практикум по возрастной психологии: Учебн. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2002.
194. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. М.: ТЦ «Сфера», 2000.

195. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московск. психолого-социальн. ин-т; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.
196. *Пряжников Н.С.* Личностное самоопределение в преклонном возрасте // Мир психологии. 1999. № 2. С. 111–123.
197. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Ин-т практическ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
198. Психологическая диагностика / под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М.: Воронеж, 2001.
199. Психология среднего возраста, старения, смерти / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
199. Рабочая концепция одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1998 (http://doto.ucoz.ru/www/koncepcia-odarennosti.pdf)
200. Развитие психофизических функций взрослых людей / под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. М.: Педагогика, 1972.
201. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000.
202. *Ранк О.* Травма рождения и ее значение для психоанализа. М.: Когито-Центр, 2009.
203. *Регуш Л.А.* Проблемы психического развития и их предупреждение (от рождения до пожилого возраста). СПб.: Речь, 2006.
204. *Ремшмидт Х.* Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. М., 1994.
205. *Рощак К.* Психологические особенности личности в пожилом возрасте // Психология старости. Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 512-524.
206. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. Т. 2. М.: Педагогика, 1989.
207. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М.: Наука, 1997.
208. *Рыбалко Е.Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. СПб.: Питер, 2001.
209. *Сачук Н.Н., Панина Н.В., Москалец Г.М.* Проблемы адаптации к выходу на пенсию // Геронтология и гериатрия. Киев, 1981. С. 141–145.
210. *Сергиенко Е.А., Белопольский В.И.* Предисловие к русскому изданию // Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000. С. 9–15.
211. *Сергиенко Е.А.* Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. С. 16–37.
212. *Силвестру А.И.* Роль индивидуального опыта и опыта общения в формировании у дошкольников представления о своих возможностях: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1978.
213. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Изд. отд. Екатеринбургской епархии, 2009.
214. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000.
215. *Слободчиков В.И., Цукерман Г.А.* Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 38–50.

216. *Смелзер Н.* Возраст и неравенство // Психология старости. Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 57– 90.
217. *Смирнова Е.О.* Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологии. М.: Ломоносовъ, 2009а.
218. *Смирнова Е.О.* Детская психология. Учебник для вузов. 3-е изд. СПб.: Питер, 2009б.
219. *Смит Э.Д.* Старость и взаимоотношения // Психология старости. Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 613–646.
220. *Степанова Е.И.* Психология взрослых: Экспериментальная акмеология. СПб.: Алетейя, 2000.
221. *Стеркина Р.Б.* Роль деятельности в формировании самооценки у детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 1977.
222. *Страшникова К.А., Тульчинский М.М.* Психологическая помощь и поддержка в социальном клубе пожилых людей (с пограничными нервно-психическими расстройствами). М.: Фолиум, 1996.
223. *Стюарт-Гамильтон Я.* Психология старения. СПб.: Питер, 2002.
224. *Субботский Е.В.* Генезис начальных форм личностного поведения детей в онтогенетическом и культурно-историческом планах // Культурно-историческая психология. 2009. № 1. С. 42–47.
225. *Субботский Е.В.* Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007.
226. *Сэв Л.* Марксизм и теории личности. М.: Прогресс, 1972.
227. *Толстых А.В.* Возрасты жизни. М.: Молодая гвардия, 1988.
228. *Толстых А.В.* Опыт конкретно-исторической психологии личности. СПб.: Алетейя, 2000.
229. *Толстых Н.Н.*Развитие индивидуального хронотопа в детстве и юности //Вопросы психологии. 2010а. № 2. С. 30–45.
230. *Толстых Н.Н.* Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск; М.: Универсум, 2010б.
231. *Трушкина С.В.* Модели материнства у женщин с нормальным и нарушенным родительским поведением // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 95–104.
232. *Фельдштейн Д.И.* Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989.
233. Феномен и категория зрелости в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2007.
234. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства: Учебн. пособие. М.: Ин-т психотерапии, 2002.
235. *Флэйк-Хобсон К., Робинсон Б.Е., Скин П.* Развитие ребенка и его отношений с окружающими / под ред. М.С. Мацковского. М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1993.
236. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. М.: Наука, 1989.
237. *Фрейд З.* «Я» и «Оно». Труды разных лет. Кн. I. Тбилиси: Мерани, 1991.
238. *Фролькис В.В.* Системный подход, саморегуляция и механизмы старения // Геронтология и гериатрия. Киев, 1985. С. 12–23.
239. *Хойфт Г., Крузе А., Радебольд Г.* Геронтопсихосоматика и возрастная психотерапия: Учебн. пособие. М.: Академия, 2003.
240. *Холодная М.А.* Феномен «расщепления» полюсов когнитивных стилей // Интеллект и творчество: Сб. научн. тр. М.: Ин-т психологии РАН, 1999. С. 30–48.

241. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер, 1999.
242. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993.
243. *Цукерман Г.А., Венгер А.Л.* Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования // Психологическая наука и образование. 2010. № 4. С. 77–89.
244. *Чеснокова И.И.* Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977.
245. *Чуковский К.И.* От двух до пяти. М.: КДУ, 2005.
246. *Шадриков В.Д.* Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.
247. *Шадриков В.Д.* Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.
248. *Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В.* Мнемические способности: Развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990.
249. *Шай К.У.* Интеллектуальное развитие взрослых // Психология старости. Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: БАХРАХ-М, 2004. С. 372–392.
250. *Шапиро В.Д.* Человек на пенсии: Социальные проблемы и образ жизни. М.: Мысль, 1980.
251. *Шаповаленко И.В.* Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2004.
252. *Шахматов Н.Ф.* Психическое старение: счастливое и болезненное. М.: Медицина, 1996.
253. *Шепелева Е.А.* Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. М., 2008.
254. *Шихи Г.* Возрастные кризисы. Ступени личностного роста. СПб.: Ювента, 1999.
255. *Шульц Д.П., Шульц С.Э.* История современной психологии / под ред. А.Д. Наследова. СПб.: Евразия, 2002.
256. *Шэффер Д.* Дети и подростки. 6-е изд. СПб.: Питер, 2003.
257. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 1999.
258. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.
259. *Эльконин Д.Б.* Послесловие // *Выготский Л.С.* Детская психология. Собр. соч. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. С. 386–403.
260. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Педагогика, 1978.
261. *Эриксон Э.* Детство и общество. 2-е изд. СПб.: Летний сад, 2000.
262. *Юнг К.* Проблемы души нашего времени. М.: Изд. группа «Прогресс — Универс», 1993.
263. *Юнг К.* Аналитическая психология. СПб.: Кентавр, 1994.
264. *Яцемирская Р.С., Беленькая И.Г.* Социальная геронтология. М.: ВЛАДОС, 1999.

265. *Brennan E., Rosenzweig J.* Woman and Work: Toward a New Developmental Model // Families in Society. 1990. Vol. 71. No. 9. P. 524–533.
266. *Bromley D.B.* The Psychology of Human Ageing. London: Penguin, 1974.
267. *Chiriboga D.A.* An Examination of Life Events as Possible Antecedents to Change //Journal of Gerontology. 1982. Vol. 37. No. 5. P. 595–601.
268. *Cockerham W., Sharp K., Wilcox J.* Aging and Perceived Health Status // Journal of Gerontology. 1983. Vol. 38. No. 3. P. 349–355.
269. *Costa P.T., McRae R.R., Norris A.H.* Personal Adjustment to Aging: Longitudinal Prediction from Neuroticism and Extraversion // Journal of Gerontology. 1981. Vol. 36. P. 78–85.

270. *Crandall R.* The Measurement of Self-Esteem and Related Constructs // Measures of Social Psychological Attitudes. Michigan: Institute for Social Research, 1973. P. 45–158.
271. *Field D.* Continuity and Change in Personality in Old Age — Evidence from Five Longitudinal Studies: Introduction to a Special Issue // Journal of Gerontology. 1991. Vol. 46. No. 6. P. 271–274.
272. *Field D.* Looking Back, What Period of Your Life Brought You the Most Satisfaction? // Annual meeting of the Gerontological Society of America. New Orleans, LA. November, 1993.
273. Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective / V. B. Van Hasselt, M. Hersen (eds). New York: Plenum Press, 1992.
274. *Helson R.* Women's Difficult Times and the Rewriting of the Life Story // Psychology of Women Quarterly. 1992. Vol. 16. No. 3. P. 331–347.
275. *Helson R., Kwan V.* Personality Development in Adulthood: The Broad Picture and Processes in One Longitudinal Sample // Advances in Personality. 2000. Vol. 1. P. 77–106.
276. *Hooker K., Fiese B.H., Jenkins L., Morfer M.* Possible Selves Among Parents of Infants and Preschoolers // Developmental Psychology. 1996. Vol. 32. No. 3. P. 542–550.
277. *Horley J., Carrol B., Little B.R.* A Typology of Lifestyles // Social Indicators Research. 1988. Vol. 20. No. 4.
278. Human Aging. A Biological and Behavioral Study / J.E. Birren (ed.). Washington, 1974.
279. *Kastenbaum R.* Humans Developing. A Lifespan Perspective. Boston: Allyn & Bacon, 1979.
280. *Kimmel D.C.* Adulthood and Aging An Interdisciplinary Developmental View. N. Y.: John. Wiley & Sons, 1974.
281. Life-span Developmental Psychology: Nonnormative Life Events / E. Callahan, K. McClushey (eds). N. Y.; London, 1983.
282. *Lowenthall M.F., Thurnher M., Chiriboga D.* Associates. Four Stages of Life. San Francisco: Jossey-Bass, 1976.
283. *Mitchell V., Helson R.* Women's Prime of Life: Is it the 50s? // Psychology of Women Quarterly. 1990. Vol. 14. No. 4.
284. *Newman B.M., Newman P.R.* Development Through Life. A Psychosocial Approach. Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1975.
285. *Palmore E., Kivett V.* Change in Life Satisfaction: a Longitudinal Study of Persons Aged 46–70 // Journal of Gerontology. 1977. Vol. 32. No. 3. P. 311–316.
286. *Schulz R.* Emotionality and Aging: a Theoretical and Empirical Analysis // Journal of Gerontology. 1982. Vol. 37. No. 1.
287. Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard / R.F. Baumeister (ed.). N. Y.: Plenum, 1993.
288. *Whitbourn S.K.* Adult Development and Aging: Biopsychosocial Perspectives. N. Y.: John Wiley & Sons, 2000.

Учебное издание

Серия «Учебники Высшей школы экономики»

Болотова Алла Константиновна
Молчанова Ольга Николаевна
Психология развития и возрастная психология

Зав. редакцией *Е.А. Бережнова*
Редактор *А.А. Архипова*
Художественный редактор *А.М. Павлов*
Компьютерная верстка и графика: *С.В. Родионова*
Корректор *Г.В. Крикунова*

Подписано в печать 03.07.2012. Формат 70×100 1/16.
Гарнитура Minion. Печать офсетная
Усл. печ. л. 42,9. Уч.-изд. л.34,3. Тираж 2000 экз. Изд. № 1084

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»
101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20
Тел./факс: (499) 611-15-52

ISBN 978-5-7598-0731-5

